Manual para psicólogos educativos

Teoría y prácticas

Cándido J. Inglés
Cecilia Ruiz-Esteban
María S. Torregrosa
(Coords.)



PIRÁMIDE

Coordinadores

CÁNDIDO J. INGLÉS
PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD. ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

CECILIA RUIZ-ESTEBAN
PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD. DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

MARÍA S. TORREGROSA
PROFESORA CONTRATADA DOCTORA ÁREA DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA

Manual para psicólogos educativos

Teoría y prácticas

EDICIONES PIRÁMIDE

Índice

Este manual está especialmente dedicado al profesor doctor José Manuel García-Fernández. Pocos profesionales recogen como él la sabiduría que aporta haber sido maestro, orientador, director de un servicio psicopedagógico escolar y, finalmente, profesor universitario e investigador de esta disciplina en la Universidad de Alicante. Gracias por toda una vida entregada a la Educación Española. Tienes nuestro respeto y admiración.

Relación de autores

Natalia Albaladejo-Blázquez
Profesora contratada doctora. Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Universidad de Alicante.

Josefa A. Antón
Profesora ayudante. Área de Educación. Universidad Católica de Murcia.

Emma Arocas
Orientadora SPE V1 de Valencia y consultora en la Universidad Internacional de Valencia-VIU.

María Ángeles Cano Muñoz
Profesora ayudante doctora. Área de Educación. Universidad Católica de Murcia.

María Isabel Gómez-Núñez
Profesora ayudante doctora. Área de Educación. Universidad Católica de Murcia.

Nieves Gomis-Selva
Orientadora educativa. Unidad de Atención e Intervención PREVI de la Generalitat Valenciana y profesora asociada de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Alicante.

Javier González-Patiño
Profesor e investigador. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Cándido J. Inglés
Profesor titular de universidad. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Miguel Hernández de Elche.

M.ª Paz López-Alacid
Orientadora educativa SPE A-07 de Alicante y profesora asociada de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Alicante.

Raquel-Amaya Martínez-González

Catedrática de universidad. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

Inmaculada Méndez Mateo
Comisión de Psicología Escolar. COP de Murcia y profesora ayudante doctora de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia.

Raquel Menéndez-Ferreira
Investigadora de TIC y videojuegos aplicados a la educación. Escuela Politécnica Superior. Universidad Autónoma de Madrid.

Felipe Peña-Camacho
Orientador educativo del Colegio Rural Agrupado Manuela de Villalpardo, Cuenca.

Antonio Miguel Pérez-Sánchez
Profesor titular de universidad. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Alicante.

Patricia Poveda-Serra
Directora CEIP Mediterráneo de Alicante y profesora asociada de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Alicante.

Cecilia Ruiz-Esteban
Profesora titular de universidad. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia.

María S. Torregrosa
Profesora contratada doctora. Área de Educación. Universidad Católica de Murcia.

Agradecimientos

Los coordinadores de este manual estamos especialmente agradecidos a la profesora doctora María José Díaz-Aguado, catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y directora del Máster Oficial en Programas de Intervención en Contextos Educativos de esta Universidad, así como al profesor doctor F. Xavier Méndez Carrillo, catedrático de Modificación de Conducta en la Infancia y Adolescencia de la Universidad de Murcia (UMU), y a la profesora doctora María Victoria Trianes Torres, catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA), por sus valiosas contribuciones a través de sus comentarios respecto a la estructura y organización de este manual, así como por su inestimable aportación de materiales novedosos, útiles y prácticos.

Prólogo

Hay que asumir que la revolución digital en la que estamos inmersos, además de posibles cosas buenas, nos aporta incertidumbre, pero quizás no hay que despreciar la incertidumbre, que puede ser el único camino para llegar a saber algo más, algo mejor o, al menos, para reconocer más claramente el objeto de nuestras inquietudes intelectuales. Reconozco que esta es la posición psicológica, la actitud, con la que enfrento la redacción de estas palabras que me solicitó el compañero Cándido Inglés hace algunos meses, cuando la obra de la que trataremos seguramente estaba ya en su fase final, pero aún no concluida y desde luego yo no la conocía. Accedí a hacer este prólogo porque sentí su solicitud como una enorme deferencia, como un honor. Pero ahí acaban mis certidumbres, que son afectivas y que desde luego incluyen el respeto y la simpatía por todos los autores, Cándido J. Inglés, Cecilia Ruiz-Esteban y María S. Torregrosa.

Las incertidumbres intelectuales comienzan con el propio concepto de manual. Antes, cuando todo el conocimiento de una disciplina se concentraba en esas obras colectivas, elaboradas de forma sostenida en el tiempo, pero delimitando periodos significativos de producción científica, como una forma de dejar por escrito el saber de la disciplina, el concepto de manual estaba muy claro. Se trataba de disponer de una foto fija que se repetía cuando se consideraba que ya habían cambiado los grandes paradigmas de la disciplina, o que la transformación, teniendo en cuenta el conocimiento dado por científico, hacía necesario poner por escrito el fundamento y la evidencia de los cambios, hasta el punto de que un manual, o la edición nueva de un manual, se sobreponía sobre el anterior y era expresión del crecimiento global y la calidad del conocimiento en el interior de un ámbito disciplinar. Estos grandes manuales eran recomendados a los estudiantes de pregrado para que prepararan su aprendizaje como fuentes sólidas, casi dogmáticamente únicas, que se convertirían en referentes de un pozo común de la ciencia en ese campo. El uso de los grandes manuales revestidos de autoridad científica, por parte de profesorado y alumnado de cursos —asignaturas las llamamos en español— los convirtió en libros de texto, en libro-guía, libro en el cual el alumnado podía encontrar lo necesario para avanzar por sí mismo y orientar su aprendizaje. Creo que ese día comenzó la confusión. Una cosa es lo que los estudiantes necesiten para avanzar que, lógicamente, sea conocimiento veraz y actualizado y otra, no totalmente distinta, pero otra cosa, es la elaboración del estado epistemológico y del avance científico del saber o disciplina académico-científica en un campo concreto; es decir, un manual en el sentido clásico. Ambos tipos de productos pueden y deben ser visitados por los estudiantes y los estudiosos de la disciplina, pero sus funciones son distintas. No digo esto con afán de proponer a mis colegas una tesis sobre el papel de los manuales, sino como expresión de

que, a veces, como es el caso que ahora nos convoca, debemos aclarar cómo hemos entendido el objeto que nos convoca, y al que nos referimos en este prólogo.

Por mi parte, entiendo el bonito libro de Cándido J. Inglés, Cecilia Ruiz-Esteban y María S. Torregrosa como un conjunto de temas de psicología que se relacionan con la educación y que ellos han entendido como importantes para la formación de los futuros psicólogos y psicólogas a los que, como yo misma, tenemos la obligación de enseñar científica y profesionalmente. Es decir, es una propuesta instruccional, una oferta formativa, un material sobre la psicología educativa. En este marco, es legítimo que quieran ofrecer, más allá del ámbito de sus propias actividades docentes, unos textos, unos temas, unas prácticas, unas orientaciones que consideran útiles, no solo para su alumnado, sino también para psicólogas y psicólogos en ejercicio de la profesión, orientadores y orientadoras escolares, quizás directivos y directivas de centros educativos, de maestros y maestras, de instituciones de formación permanente, etc. Aplaudo la iniciativa. Hacer público lo que uno considera útil y que puede ayudar a otros es, en sí mismo, un acto de bondad.

En la era de la revolución digital, en la que todo se consulta en Internet, en la que los artículos científicos, cortos, sencillos, muy protocolizados y casi siempre en inglés, son los lugares en los que buscamos la actualización científica, este tipo de libros, que, como digo, no son manuales, sino obras docentes, instrumentos para el aprendizaje y la enseñanza, ¿serán de verdadera utilidad? Espero que sirva al alumnado de las asignaturas psicoeducativas de las universidades en las que los autores desempeñan su labor académica y a otros muchos más. A mí me ha resultado bastante interesante y, por tanto, me será de ayuda para muchas cosas, por ejemplo para avanzar en inquietudes intelectuales sobre la naturaleza de nuestro conocimiento y la mejor forma de estimular la pasión intelectual de nuestro alumnado.

Si yo tuviera que hablar de qué es o cómo entiendo yo la disciplina psicoeducativa, necesitaría otro espacio y, posiblemente, interlocutores directos (quiero decir que a mí me estimula más la conversación que el panegírico). A mí me ha interesado durante más de treinta años el asunto del que creo que trata esta obra: los conocimientos psicológicos que son útiles y necesarios para comprender la importante práctica social que es la educación. No es cuestión de que trate yo ahora de decir en breve cuál es la esencia de eso que hemos llamado la disciplina psicología de la educación, pero, quizás, sí lo es que me arriesgue a compartir con la lectora o lector de este prólogo que valoro las dos partes de la ecuación (psicología y educación) en planos distintos: el de la educación, al que atribuyo una importancia social, económica y política máxima. Decía, el en otro tiempo célebre, A. Gidden que las prácticas sociales, releídas a la luz de la evolución de las mismas, dan sentido a toda ciencia que trate de la sociedad y la cultura. Me gusta pensar que lo verdaderamente importante es la educación como práctica social, mientras la psicología tiene la obligación de aportar conocimiento útil a dicha práctica social, igual que lo tienen la sociología, la economía, la política o las ciencias instruccionales. Estoy

convencida de que será la educación, y solo la educación, la que salvará al planeta de ser destruido, y nosotros con él, si no logramos educar a los seres humanos para que se hagan cargo de evitar el desastre climático, por ejemplo. Vaya pues, por delante que, para mí, lo importante es la educación. La psicología es mi pasión, en todas sus dimensiones, desde la científica (cada vez me gusta más, valoro más la actividad investigadora) hasta su dimensión aplicada: es sencillamente magnífico que maestros y maestras, orientadores y orientadoras, directoras de centros, policías, jueces, abogados, médicos y arquitectos, asuman que para llevar a cabo su actividad deben estar atentos a saber cómo es el ser humano, cómo aprende, cómo siente, cómo sufre, cómo se traumatiza y cómo se recupera, cómo lucha por ser feliz, cómo ama y cómo odia. La psicología está logrando que sus saberes, a veces humildes e inseguros, se hayan convertido en necesidad para todo proyecto cultural y social. Una psicología de la educación es una psicología aplicada a lo que creo que hará transformar el mundo en un mundo mejor.

Escribir, de forma ordenada y clara, sobre psicología y educación y ofrecer, como hacen los autores, su trabajo a sus estudiantes, pero también a la comunidad académica y educativa en general, es un trabajo importante que expresa honestidad y bondad. Espero que la lectura del libro coordinado por los profesores Cándido J. Inglés, Cecilia Ruiz-Esteban y María S. Torregrosa levante inquietudes intelectuales, preguntas y reflexiones, como vía para el aprendizaje. Aprovechemos esta oportunidad.

Córdoba, 26 de marzo de 2019.

ROSARIO ORTEGA-RUIZ
Catedrática de Psicología de la Educación.
Universidad de Córdoba, España

Introducción

Son numerosos los manuales que, durante los últimos 20 años, aproximadamente, y con carácter general, versan sobre la Psicología de la Educación en España, muchos de ellos publicados en la misma editorial que el presente manual (Ediciones Pirámide, Grupo Anaya), tales como; *Manual de Psicología de la Educación* (González-Pienda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002), *Prácticas de Psicología de la Educación. Evaluación e intervención psicoeducativa* (Álvarez, González-Pienda, González-Castro y Núñez, 2007), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (Martín y Navarro, 2011), el *Pack-Psicología de la Educación. Grado de Educación Infantil y Primaria* (Rodríguez, 2015), *Manual de Psicología de la Educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (2.ª ed.; Prados et al., 2016), *Manual de Psicología de la Educación para docentes* (Navarro y Martín, 2017), así como el libro titulado *Aprendizaje escolar desde la Psicología* (Navarro y Martín, 2018). Además, diversos académicos de la Psicología de la Educación también han publicado manuales relativos a esta materia en otras editoriales nacionales, tales como, por ejemplo, *Manual de Psicología de la Educación* (Pontecorvo, 2003), *Psicología de la Educación* (Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010) y *Manual de Psicología de la Educación para Psicólogos* (Trianes y Luque, 2013), así como los tradicionales manuales sobre desarrollo psicológico y educación en su sección de Psicología de la Educación (Marchesi, Palacios y Coll, 2017) y Desarrollo psicológico y educación, 2 (Palacios, Marchesi y Coll, 2014). Todas estas obras son, por supuesto, materiales rigurosos apoyados en la investigación realizada, durante los últimos años, en nuestro país y en el extranjero. Sin embargo, son varias las diferencias de estos manuales respecto al que ahora se presenta. Así:

La gran mayoría de estos tienen como objetivo fundamental la formación de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria (EP), en cualquiera de sus especialidades, así como de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los manuales publicados hasta ahora ofrecen varias prácticas para los estudiantes. Sin embargo, la solución a las mismas no está incluida como orientación y pauta general de actuación para los profesores que imparten esta asignatura.

Varios de estos manuales incluyen más de 20 temas, por lo que no se acomodan o ajustan a los créditos de esta asignatura en el Grado de Psicología y otros grados universitarios relacionados, según la normativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Finalmente, otra novedad importante, respecto a manuales previamente publicados

sobre Psicología de la Educación, es que el presente manual permite acceder a los profesores que impartan esta materia a las soluciones de cada una de las prácticas planteadas (presenciales y trabajos autónomos) bajo petición con acceso identificado a la editorial en el correo piramide@anaya.es. En este sentido, Ediciones Pirámide solo enviará las claves de acceso identificado, respecto a las soluciones de las prácticas (presenciales y trabajos autónomos) de este manual, previo envío de documentación acreditativa como profesor/a de Psicología de la Educación (e. g., URL-Web que acredite que es profesor/a de esta materia en una determinada universidad, o como profesional colegiado en el COP), indicando su correcta identificación documental y a través de Internet.

Teniendo en cuenta las consideraciones previas, este manual pretende ser una obra útil, amena, práctica y, sobre todo, didáctica, permitiendo la adquisición de competencias y conocimientos significativos por parte de los estudiantes que cursan la asignatura de Psicología de la Educación en el marco del EEES. En esta línea, es importante destacar los esfuerzos realizados por diversas asociaciones y organizaciones, tanto nacionales (COP, Conferencia de Decanos de Psicología, diversas asociaciones nacionales de padres y madres de alumnos, etc.), como internacionales (Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos, EFPA), a la hora de establecer un marco europeo para la formación del psicólogo educativo, es decir, la creación de un Certificado Europeo de Psicología Educativa; el *EuroPsy,* en el cual, según indica la EFPA (véase León, 2011, 2017, para una revisión), los psicólogos educativos españoles se refieren a todos los psicólogos que trabajan con estudiantes en centros públicos, concertados y/o privados en todos sus niveles educativos (Educación Infantil, EP, ESO, BA y/o FP), así como los psicólogos que ejercen su profesión en contextos no formales (por ejemplo, educación de adultos). Sin embargo, este hito aún no ha sido aprobado por las autoridades académicas españolas.

Además de estos manuales, durante la última década ha habido una extensa reflexión y debate sobre la Psicología de la Educación en España, así como sobre el rol del psicólogo educativo, tanto en su vertiente formativa como profesional, en sistemas educativos formales e informales. Un ejemplo de ello es la gran cantidad de artículos publicados en la sección de Psicología Educativa de la revista *online INFOCOP,* así como los dos monográficos dedicados a estas cuestiones y publicados en las revistas *Psicología Educativa* (2011) e *Informaciò Psicológica* (2017), ambas editadas por el COP (véase tema 1 para una revisión). En los mismos se pueden encontrar títulos muy sugerentes y útiles, sobre todo, para aquellos estudiantes que deseen especializarse en Psicología de la Educación, elaborados por numerosos investigadores de reconocido prestigio nacional e internacional en este ámbito de la Psicología.

A lo largo de este manual se presenta la realidad a la que los profesionales de la disciplina se van a enfrentar en los centros educativos. Los casos prácticos y actividades

planteadas permitirán al alumnado conocer las principales funciones del psicólogo educativo. Además, como futuros profesionales de esta disciplina, pretende dotarlos no solo de conocimientos sino también de estrategias y herramientas útiles que les permitan ser más competentes en esta área profesional de la Psicología. Finalmente, aunque este manual está especialmente dirigido al alumnado que cursa Psicología de la Educación en los Grados de Psicología o afines, también puede resultar de interés para profesionales en activo en el ámbito educativo, por ser un recurso actualizado, riguroso, completo y de fácil lectura.

En este sentido, los fundamentos relativos a la elaboración de este manual se sustentan en tres aspectos fundamentales:

Selección de algunos de los temas más actuales, prevalentes y relevantes de la Psicología de la Educación en el marco del sistema educativo español, no solo desde el punto de vista teórico, sino también desde la práctica psicoeducativa. Así, más que utilizar bibliografía extranjera actualizada, los coordinadores hemos apostado, para la elaboración de la parte teórica de cada tema, por los resultados hallados a través de la investigación española sobre Psicología de la Educación. Además, y quizás más importante, los coordinadores de este manual también hemos apostado por el diseño, desarrollo y solución de las prácticas de cada tema teniendo en cuenta la dilatada experiencia profesional de numerosos psicólogos educativos en ejercicio. Así, estamos firmemente convencidos de que en España, al menos en los últimos 20 años, se han alcanzado resultados muy positivos respecto a la intervención psicoeducativa de estudiantes de EP, BA y FP.

Si bien la temática a abordar en esta materia es amplia, como se desprende de las funciones posteriormente indicadas para el psicólogo de la educación, en este manual se abordan cuestiones que resultan fundamentales y frecuentes en la práctica educativa española actual. En primer lugar, se atiende al papel del psicólogo educativo en el ámbito educativo español para, posteriormente, centrarse en aspectos personales de los estudiantes en la situación de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, tales como: *a*) el abordaje psicoeducativo de las necesidades específicas de apoyo más frecuentes (por ejemplo, estudiantes con alta y baja capacidad intelectual y dificultades de aprendizaje escolar); *b*) motivación, autoconcepto y estrategias de aprendizaje en contexto educativos; *c*) estudio del rechazo y el absentismo escolar en las aulas españolas; *d*) modelos actuales que fomentan el proceso de enseñanza-aprendizaje activo y participativo de los profesores y estudiantes (aprendizaje cooperativo), y *e*) dificultades socioeducativas vinculadas con la interacción entre alumnos en el aula y el centro educativo (problemas de conducta, *bullying, cyberbullying*). Finalmente, es importante, además de otros muchos temas relativos a la Psicología de la Educación (por ejemplo, educación a distancia, educación de adultos, intervención en programas de garantía social, etc.), analizar la relación familia-escuela, la cuestión sobre la adecuación o no de

plantear la realización de deberes escolares y la necesidad de una reflexión actualizada sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo.

Este manual está compuesto por los siguientes nueve temas:

1. Concepto de la Psicología de la Educación: el rol profesional del psicólogo educativo

Los coordinadores de este manual parten de la definición de la Psicología de la Educación, formulada por el Colegio Oficial de Psicólogos de España (COP):

> El psicólogo de la educación es el profesional de la psicología cuyo objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones. Se entiende el término educativo en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal y colectivo. El psicólogo de la educación desarrolla su actividad profesional principalmente en el marco de los sistemas sociales dedicados a la educación en todos sus diversos niveles y modalidades; tanto en los sistemas reglados, no reglados, formales e informales, y durante todo el ciclo vital de la persona. Así mismo interviene en todos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, o que de este se derivan, independientemente de su origen personal, grupal, social, de salud etc., responsabilizándose de las implicaciones educativas de su intervención profesional.

Según el COP, es importante tener en cuenta que, actualmente, existe una elevada proporción de egresados en Psicología que ejercen como psicólogos educativos. En este sentido, de acuerdo con Escudero y León (2011), fue, aproximadamente, en 2010, cuando, tras el «Acuerdo sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación español no universitario», distintas asociaciones científicas (por ejemplo, Asociación Científica de Psicología y Educación, ACIPE) y profesionales (por ejemplo, COP) se plantearon la necesidad de incluir, de manera sistemática y reglamentaria, a los psicólogos educativos en, al menos, los centros educativos de EP y ESO, incluyendo, obviamente, a estudiantes y profesores de Bachillerato (BA) y Formación Profesional (FP). Según este acuerdo, las principales competencias del psicólogo educativo son: *a*) la evaluación psicoeducativa en los centros escolares; *b*) el asesoramiento psicoeducativo tanto a estudiantes, como a padres profesores y centros educativos; *c*) el tratamiento (preventivo, correctivo y/o optimizador; véase Fernández, 2011, para una revisión), y *d*) la coordinación con otros profesionales (por ejemplo, profesores, especialistas en pedagogía terapéutica, logopedas, etc.) que posibilite una intercomunicación eficaz entre los mismos.

De acuerdo con León (2011), es un hecho que tanto la formación como el rol

profesional del psicólogo educativo ha variado significativamente según las últimas leyes educativas (por ejemplo, LOGSE, LOE, LOMCE). Según este autor, ambas cuestiones influyen en la relación establecida entre la formación y las demandas de trabajo del psicólogo de la educación.

La formación académica del psicólogo educativo no está exenta de problemas. La actual regulación de la especialidad de psicólogo clínico ha provocado un mayor peso de asignaturas ligadas al ámbito clínico en el Grado de Psicología, en detrimento de asignaturas vinculadas directamente a la Psicología de la Educación. Este hecho, ligado a la regulación de la profesión de orientador educativo (especialidad obtenida a través de la realización del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y no del Máster de Psicología de la Educación) está generando una pérdida de identidad de una de las especialidades clásicas de la Psicología (véase Pérez-Sánchez y García-Ros, 2017, para una revisión).

En cualquier caso, teniendo en cuenta las reflexiones de Escudero y León (2011, 2017), Martín y Sánchez (2017), Sánchez y Martín (2007), así como de otros autores españoles actualmente representativos de esta disciplina (por ejemplo, Coll, 2017; Fernández, 2013; León, 2017; Pérez-González y García-Ros, 2017), una formación de calidad como psicólogo educativo solo será posible si los estudiantes de Psicología de la Educación complementan sus estudios básicos del Grado en Psicología con la realización de un Máster Oficial de Psicología de la Educación, independientemente del Máster Oficial de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MS), con la especialidad de Orientación Educativa.

La oferta de especialización para psicólogos de la educación que realizan las universidades españolas sigue siendo de buena calidad formativa y profesional, tanto a través de la realización del Máster Oficial de Psicología de la Educación como de otros másteres oficiales de carácter más específico como, por ejemplo, los relativos a la atención de las Dificultades de Aprendizaje. En cualquier caso, y a pesar de la problemática previamente indicada, los coordinadores de este manual creemos que el mismo puede resultar especialmente útil para los estudiantes que cursan la asignatura de Psicología de la Educación, especialmente, en el Grado de Psicología, aunque también puede ser trabajado y estudiado por estudiantes y profesores de otros grados universitarios relacionados, tales como, Grado en Pedagogía y Grados en Educación Infantil y/o Primaria, Grado en Logopedia, etc.

En este sentido, a través del tema 1 se profundiza en aspectos tales como la conceptualización, objeto y áreas de la Psicología de la Educación. Además, se analiza, con cierto detalle, la situación actual del rol profesional del psicólogo educativo en España, así como sus posibilidades de formación de postgrado de oferta pública y/o privada.

2. Inteligencia: respuesta psicoeducativa a la diversidad funcional

Durante los últimos veinte años de acción psicoeducativa en las escuelas españolas de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se han conseguido avances importantes en la inclusión de estudiantes con discapacidad mental y otras necesidades educativas especiales en aulas educativas ordinarias, aunque estudios recientes indican que aún es necesario alcanzar desafíos importantes en este tema, sobre todo en estudiantes de ESO (por ejemplo, Olmos, Sanahuja y Más, 2018). En la misma línea, varias revisiones destacan que esta inclusión es más efectiva en EP, mientras que en ESO es más difícil o eficaz (véase, por ejemplo, López, Echeita y Martín, 2009a, 2009b; Verdugo y Rodríguez, 2012). Obviamente, las características y estructura del Sistema Educativo Español en EP y ESO favorecen la aparición de estas diferencias entre ambas etapas escolares. En este sentido, los estudiantes de ESO con discapacidad intelectual presentan mayores dificultades en la interacción con padres, iguales y profesores. Además, los estudios de revisión más actuales revelan, una vez más, la necesidad de aumentar la calidad y eficacia del apoyo psicológico recibido por estos alumnos, así como la necesidad de continuar incluyendo contenidos de carácter más práctico en el currículo escolar y la formación más específica y de mayor calidad de los maestros y profesores (Solari y Martín-Ortega, 2012). Finalmente, también es importante recordar la conveniencia de reestructurar e incorporar las opciones de futuro que orienten y motiven a estos estudiantes a seguir estudiando, cuestión relativa al marco legislativo de la educación en España (Verdugo y Rodríguez, 2012).

Por otra parte, la conceptualización de los estudiantes españoles de EP y ESO con altas capacidades intelectuales se ha centrado, fundamentalmente, en el estudio de variables cognitivas (por ejemplo, autorregulación, metacognición, creatividad, estilos cognitivos, etc.) y no cognitivas (por ejemplo, inteligencia emocional, adaptación social, etc.), tal y como se indica en la excelente revisión sobre esta temática realizada sobre esta cuestión por Hernández-Torrano y Gutiérrez (2014). En este sentido, la intervención psicoeducativa para estudiantes con altas habilidades intelectuales se orienta, actualmente, al desarrollo de instrumentos de evaluación que amplían la información proporcionada por los típicos test de inteligencia, los cuales han sido, y siguen siendo, aplicados con cierta profusión por profesionales del ámbito psicoeducativo (Tourón y Tourón, 2011). Los principales programas de tratamiento de estos alumnos son el agrupamiento flexible, el enriquecimiento educativo y/o la aceleración escolar (Hernández-Torrano y Gutiérrez, 2014). Un ejemplo concreto sobre la intervención en este grupo de estudiantes fue diseñado y descrito con exhaustividad por Pérez y Beltrán (2008). En cualquier caso, aún es necesaria una mayor formación de maestros y profesores respecto a cómo actuar, desde un punto de vista educativo, con estos estudiantes, así como el uso de programas de tratamiento basados, fundamentalmente, en las nuevas tecnologías y demostrar empíricamente la eficacia de muchas de estas

herramientas mediante el diseño de estudios experimentales rigurosos y de la realización de estudios metaanalíticos que comprueben su calidad científica.

El tema 2 de este manual intenta responder, desde un punto de vista académico y profesional, a los problemas y demandas que, actualmente, se plantean en las aulas ordinarias españolas de EP y ESO desde la Psicología de la Educación. En las mismas se incluyen estudiantes con necesidades educativas especiales relativas, fundamentalmente, a los extremos del continuo que representa la inteligencia humana, es decir, *la inclusión*, junto al resto de compañeros de aula, de niños y adolescentes con discapacidad intelectual y/o altas habilidades intelectuales (talentosos, superdotados…).

Concretamente, en este tema los autores presentan la conceptualización, así como la intervención psicoeducativa (evaluación y tratamiento preventivo, correctivo y/o terapéutico/optimizador) que se realiza en España con estudiantes con discapacidad intelectual y altas habilidades intelectuales, partiendo de un modelo de educación inclusiva.

3. Motivación escolar y estrategias de aprendizaje

La motivación escolar está estrechamente relacionada con otras variables cognitivo-motivacionales tales como el autoconcepto académico, las atribuciones causales escolares, las estrategias de aprendizaje, así como con el rendimiento académico (Palomo, 2014; Valle, Barca y Núñez, 1999). La relación entre estas variables ha sido demostrada, sistemáticamente, por numerosos investigadores españoles, usando muestras de estudiantes de Educación Primaria (por ejemplo, González-Pienda et al., 2002; Moreano, 2005; Núñez et al., 1998); de Educación Secundaria (por ejemplo, Barca, Peralbo, Porto, Santorum y Vicente, 2009; Maquilón y Hernández-Pina, 2011; Ruiz-Esteban, Méndez y Díaz-Herrero, 2018; Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006) y de Educación Superior (por ejemplo, Valle et al., 2006). La conceptualización de la motivación académica ha ido modificándose con el paso de los años. *Grosso modo*, desde la distinción inicial entre motivación académica intrínseca y extrínseca, la literatura científica ha evolucionado progresivamente, destacando, actualmente, la formulación y consolidación de la teoría de las metas académicas y, más concretamente, de las metas múltiples a las que aspiran los estudiantes de cualquier nivel educativo. A su vez, esta teoría ha ido progresando en la definición y caracterización de estas metas. Así, se pasó de distinguir, en un primer período, las metas de aprendizaje y rendimiento. Posteriormente, la literatura científica previa sobre esta cuestión, realizada usando muestras de estudiantes españoles, permitió establecer, empíricamente, las diferencias entre las metas de aprendizaje y rendimiento por aproximación y evitación. Actualmente, la investigación española ha dado un paso más, mediante el análisis de la teoría de las metas múltiples, tanto a nivel conceptual como empírico y práctico con la identificación de distintos perfiles motivacionales relacionados con importantes variables cognitivo-motivacionales implicadas en el desempeño escolar de los estudiantes, los

cuales responden, obviamente, a distintas estrategias de intervención psicoeducativa (véase Barca, Peralbo, Riobo, Marcos y Brenlla, 2011; González-Fernández, 2005; Valle et al., 2006, para una revisión).

Afortunadamente, hoy en día contamos con numerosos instrumentos de evaluación y programas para la mejora de las metas (Valle, Núñez, Rodríguez, Cabanach, González-Pienda y Rosario, 2010; Valle et al., 2009), las dimensiones de autoconcepto (González-Cabanach et al., 2008), las autoatribuciones causales (Valle, 2010) y las estrategias de aprendizaje (Carbonero y Román, 2008; González-Fernández, 2005; González-Pienda, Núñez, Álvarez y Soler, 2002; González-Pienda, Bernardo y Roces, 2008), diseñados por autores españoles y destinados a estudiantes españoles de distintos niveles educativos.

El tema 3 de este manual trata de ofrecer una visión actualizada y concreta respecto a la variables cognitivo-motivacionales claves que contribuyen, en gran medida, al éxito académico de los estudiantes españoles en distintos niveles educativos. Concretamente, se revisa el concepto actual de estas variables. Además, el tema incide en la intervención psicoeducativa de las variables incluidas en él mediante la presentación de ejemplos útiles, concretos y sencillos.

4. Dificultades de aprendizaje: dislexia, disortografía y discalculia

Las dificultades de aprendizaje (DA) han sido, y siguen siendo, sistemáticamente investigadas a nivel académico, así como trabajadas a nivel profesional en las escuelas españolas (véase, por ejemplo, De la Peña y Benabéu, 2018; Fidalgo y Robledo, 2010; Fiuza y Fernández, 2014; González-Valenzuela, 2012; Jiménez y Hernández-Valle, 2002; Miranda, Vidal-Abarca y Soriano, 2002; Ortiz-González, 2004; Sánchez-Fuentes, Martín-Almaraz, Moreno-Medina y Espada-Chavarría, 2018; Teruel y Latorre, 2014).

En España, las DA han sido conceptualizadas y tratadas según las sucesivas leyes educativas nacionales (Fidalgo y Robledo, 2010; Jiménez y Hernández-Valle, 2002) y, más concretamente, según la normativa legal específica establecida en cada una de las comunidades autónomas. Además, según Sánchez-Fuentes et al. (2018), aún sigue existiendo una importante necesidad de cambios en el sistema educativo español que incluya intervenciones psicoeducativas cuyo objetivo sea la mejora de las DA desde la EP, sin olvidar la importancia que tiene la neurogenética sobre las mismas (De la Peña y Bernabéu, 2018).

El tema sobre DA incluido en este manual focaliza su atención en la conceptualización, etiología, evaluación e intervención primaria y secundaria sobre las DA más comunes en los centros educativos españoles, es decir, las dificultades en lectura (dislexia), escritura (disortografía) y matemáticas (DAM). Los autores ofrecen una perspectiva actualizada, fundamentada en la investigación y práctica profesional desarrolladas durante los últimos años. El tema finaliza con la presentación detallada de un programa de intervención para las DEA basado en el modelo RtI. El modelo RtI

(*Response to Intervention*) surgió en 2004, tras la promulgación de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA, 2004) en EE. UU. Este modelo asume, por un lado, que el alumno en riesgo de presentar dificultades en su aprendizaje no progresa lo suficiente para conseguir alcanzar el nivel esperado y, por otro, que su respuesta a la intervención (RtI) es menor que la de sus compañeros (véanse temas 4 y 7, para una revisión).

5. Ansiedad, rechazo y absentismo escolar

El rechazo escolar está estrechamente vinculado con la ansiedad escolar (véase García-Fernández et al., 2008, para una revisión) y al absentismo escolar. El absentismo escolar no justificado en EP y/o ESO se refiere a aquellos estudiantes que, en menor o mayor medida, asisten irregularmente a la escuela.

Las revisiones publicadas recientemente en España sobre ansiedad, rechazo y absentismo escolar, definido como la negativa a asistir a la escuela y/o la dificultad persistente de permanecer en el aula durante toda la jornada escolar, revelan que existe un crecimiento progresivo del interés científico sobre estas variables (véase Inglés, Gonzálvez, García-Fernández, Vicent y Martínez-Monteagudo, 2015; Gonzálvez-Maciá, Inglés y García-Fernández, 2018, para una revisión). Según ambos trabajos, destaca, especialmente, el interés por las investigaciones relativas al tratamiento del rechazo escolar, aunque, al menos en España, es necesaria mayor investigación sobre la evaluación de estos fenómenos, sobre todo los relativos al rechazo escolar. Sin lugar a dudas, el rechazo escolar en los centros educativos españoles continúa siendo un fenómeno frecuente e importante, cuyas consecuencias académicas, familiares, laborales, etc., son críticas (véase Inglés et al., 2015, para una revisión). Respondiendo a la importancia sobre estas temáticas, próximamente será publicado un monográfico especial sobre rechazo y absentismo escolar desde una perspectiva internacional en la *European Journal of Education and Psychology* (EJEP), titulado «Current advance son school refusal and other attendance problems: A international perspective». En este monográfico se presentan las últimas novedades sobre los resultados de investigaciones más recientes sobre rechazo y absentismo escolar publicadas por investigadores de distintos países y culturas, tanto occidentales (Estados Unidos, España, Holanda, Francia, Dinamarca, Bélgica) como orientales (Japón y Malasia). Cabe resaltar la participación y aportación de las profesoras E. Lebowitz y W. Silverman, adscritas a la Facultad de Medicina de la Yale University (USA), así como de los Profs. C. Kearney (University of Las Vegas, USA) y el profesor D. Heyne (Leiden University, Holanda), ambos pioneros en la investigación internacional sobre rechazo y absentismo escolar. Paralelamente, se publicará, este año 2019, otro monográfico relativo a estas problemáticas, titulado «School Attendance and Problematic School» en la revista *Frotiers in Psychology: Educational Psychology Section*. Estos eventos dan cuenta de la importancia de este tema tanto a nivel nacional como internacional.

6. Manejo de problemas de conducta en el aula y acoso entre iguales: bullying y cyberbullying

Los problemas de conducta en el aula, también denominados conductas disruptivas, afectan a todas las facetas (familiar, social, académica, etc.) de muchos niños y adolescentes españoles de distintos niveles educativos (Jurado y Justiniano, 2015), estableciéndose una estrecha relación entre estas conductas desadaptativas en el aula y el rendimiento escolar en ESO (Jurado y Tejada, 2019). El abordaje de estos problemas debe ser multidisciplinar para dar una respuesta positiva a los mismos (véase Miñaca y Hervás, 2013; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012, para una revisión). Además, se dispone de diversos programas específicos desarrollados por autores españoles con el fin de prevenir y/o mitigar esta problemática (por ejemplo, Martínez-Ramón y Gómez-Barba, 2013).

Durante la última década (Nocito-Muñoz, 2017), la investigación psicoeducativa en España ha focalizado su atención y actividad en un fenómeno ya legendario, aunque, al mismo tiempo, de total actualidad. Así, el acoso entre iguales en la escuela *(bullying)* y, sobre todo, el acoso entre iguales a través de Internet y otros medios cibernéticos *(cyberbullying)* son cuestiones altamente prevalentes en estudiantes de EP y, sobre todo, en estudiantes de ESO, BA y FP (Del Barrio, Martín y Montero, 2007; Garaigordobil, 2011a, 2011b, 2014; Pereda, Guilera y Abad, 2014). En este sentido, estudios publicados en España recientemente revelan una tasa de prevalencia conjunta de ambas variables en torno al 30 por 100 (García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2016).

Ambos fenómenos son complejos y diversos en cuanto a su etiología y factores de riesgo y/o mantenimiento, tanto en los centros educativos como en las aulas y, por supuesto, en los estudiantes. Durante los últimos años contamos, afortunadamente, con diversos instrumentos de evaluación (Avilés, 1999; Cerezo, 1997) y programas de prevención y tratamiento generalistas, tales como el entrenamiento en habilidades sociales (Inglés, 2009) y concretos, sobre *bullying* y *cyberbullying* dirigidos a estudiantes, profesores, escuelas y padres de estudiantes de EP y ESO (por ejemplo, Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011; Del Rey, Mora-Merchán, Casas, Ortega-Ruiz y Elipe, 2018; Gariagordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Molina del Peral y Vecina, 2015; Ortega-Ruiz, 2015; Teruel, 2007).

A lo largo de este tema los estudiantes de Psicología de la Educación pueden adquirir competencias y conocimientos teórico-prácticos relativos al manejo de problemas de conducta o conductas disruptivas en el aula, así como respecto al acoso entre iguales tanto en vivo *(bullying)* como cibernético *(cyberbullying)*. Los autores presentan tanto el concepto como la intervención, es decir, evaluación, prevención y/o tratamiento de estas cuestiones, las cuales siguen siendo altamente prevalentes e importantes para el ajuste psicoeducativo de niños y jóvenes estudiantes.

7. Enseñanza-aprendizaje en centros educativos: el aprendizaje cooperativo

entre iguales

El aprendizaje cooperativo es un tipo de metodología docente cuya eficacia ha sido sobradamente demostrada, fundamentalmente mediante revisiones cuantitativas o metaanálisis (por ejemplo, Trujillo, López y Barceló, 2012), los cuales confieren una mayor eficacia (éxito académico, relaciones sociales, etc.) frente a otros métodos docentes en cualquiera de las etapas educativas españolas.

El aprendizaje cooperativo confiere un papel totalmente activo y constructivo a los estudiantes en el aprendizaje de sus contenidos curriculares, siempre bajo la premisa de la responsabilidad compartida entre los miembros del grupo, fomentando, así, la adquisición de habilidades de interacción social y, por tanto, el éxito académico, en EP, ESO y Educación Universitaria (Díaz-Aguado, 2015; Iglesias, González-García y Fernández-Río, 2017; Ovejero, 2018). De este modo, el rol del profesor es de guía-orientador, facilitando los materiales necesarios para trabajar las asignaturas en el aula, estableciendo los criterios para que las tareas designadas sean realmente cooperativas y que permitan la asunción de responsabilidad individual en el trabajo compartido por cualquiera de los miembros del grupo de estudiantes, independientemente del nivel educativo que esté cursando (Trujillo et al., 2012). La revisión realizada recientemente por Azorín (2018) presenta, de forma clara y precisa, la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas españolas. Además, incluye los elementos que componen esta metodología de enseñanza-aprendizaje, así como las técnicas, grupos y modelos organizativos que se han establecido respecto a la misma. Azorín (2018) sigue insistiendo en las innumerables ventajas académicas de esta metodología tanto para profesores como para estudiantes, siendo su eficacia superior a otras modalidades docentes (por ejemplo, enfatizando la necesidad de una mayor y más continuada formación de los docentes respecto a la estructura y funcionamiento del aprendizaje cooperativo en contextos escolares). Esta autora da cuenta de las principales resistencias que, aún hoy día, los docentes presentan en torno a este formato de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, actualmente hay dos cuestiones que necesitan mejorar: *a*) es necesaria una mayor y mejor formación del profesorado con el fin de aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo en entornos virtuales, y *b*) es preciso disponer de instrumentos de evaluación que tengan en cuenta las características específicas del aprendizaje cooperativo y las TIC.

Tiendo en cuenta las numerosas ventajas de esta metodología de enseñanza-aprendizaje activa y constructiva, fundamentalmente para los estudiantes, el tema 7 de este manual incluye un capítulo específico sobre aprendizaje cooperativo. En el mismo se analizan las distintas formas de organización social del aula. También se presenta su definición, así como las características y los procesos (cognitivos, motivacionales y afectivo/sociales) que contribuyen a la aplicación del aprendizaje cooperativo en un aula ordinaria. También se describe, de forma exhaustiva y detallada, cómo se organiza este

tipo de aprendizaje, presentando diversas técnicas cooperativas y sus ventajas frente a otras formas técnicas y métodos aplicados en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares.

8. Relación entre centros escolares y familias: responsabilidades compartidas para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz

La familia es un sistema en transformación para adaptarse a los factores socioculturales que influyen sobre las personas que la componen y su dinámica. La familia es el eje central sobre el que se desarrolla cada individuo en función de su ciclo vital y del sistema que la conforme (Ríos-González, 2010) y se caracteriza por intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia, generando fuertes sentimientos de pertenencia al grupo y un compromiso personal entre sus miembros (Palacios y Rodrigo, 1998). La evolución de la sociedad en los últimos años ha generado una transformación en lo que consideramos familia, lo que ha llevado a algunos autores a reconocer la diversidad de estructuras que existen y deben coexistir en aceptación recíproca (Montoro, 2004; Musituy Cava, 2001), generando múltiples clasificaciones sobre la estructura familiar (Álvarez-González, 2003; Arranz y Oliva, 2010; Valdivia, 2008). La importancia de la familia en la conformación de la personalidad y en la socialización de un individuo durante sus primeros años de vida es unánime en toda la literatura científica. Por tanto, esta responsabilidad debe ser coparticipada a partir del momento en que el individuo inicia su escolarización. Este concepto de participación ha sido ampliamente debatido (Bolívar, 2006; Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2015; Navaridas y Raya, 2012; Reparaz y Naval, 2014). Algunos aspectos de la educación del individuo corresponden primordialmente a las familias, mientras que otros afectan más específicamente al centro escolar. Sin embargo, existen muchos aspectos del desarrollo infantil que no es posible potenciar si no existe un trabajo conjunto entre ambos agentes educativos (Egido-Gálvez, 2015). Así pues, la colaboración entre ambos sistemas se hace imprescindible (Castro, Expósito, Lizosoain, López y Navarro, 2014).

A lo largo del tema 8 se realiza un recorrido por las distintas formas de coparticipación familia-escuela y se termina analizando el controvertido asunto de los deberes escolares y sus efectos sobre el rendimiento académico y la vida familiar (véanse los trabajos publicados en los últimos años por Valle et al., para una revisión). Los autores de este tema no solo nos ayudan a tomar postura sobre este espinoso asunto, sin que también dotan a los estudiantes de Psicología de la Educación de herramientas para la evaluación de la relación entre centros escolares y las familias desde lo que se conoce como investigación-acción cooperativa, así como de las pautas para una adecuada intervención psicoeducativa que sirva para promover la relación entre el centro escolar y las familias desde el departamento de orientación de un centro educativo.

9. Aprendizaje y medios digitales: cultura participativa en la sociedad conectada

Nadie puede negar que algunos de los mayores avances de nuestra sociedad en los últimos años han sido los tecnológicos y entre ellos los que tienen que ver con los medios digitales y la tremenda transformación que han supuesto para nuestra sociedad. Los medios digitales sociales han provocado una ingente cantidad de innovaciones e intervenciones educativas. Sin embargo, existe una controversia epistemológica que duda de que el conectivismo (Siemens, 2010), provocado por los medios tecnológicos, haya modificado, en su esencia, los principios del aprendizaje y la creación de conocimiento. De hecho, en ocasiones la digitalización de la enseñanza consiste en sustituir el libro por una tableta o un ordenador personal y la pizarra por una pizarra digital o un PowerPoint. El debate sobre las buenas prácticas en los usos de los medios digitales está servido (Domingo-Coscollola y Fuentes-Agustó, 2010). De nuevo son los profesionales de la Psicología de la Educación, los orientadores, los que deben liderar los cambios estructurales y actitudinales de la escuela actual para garantizar el buen uso y las buenas prácticas educativas de los medios digitales en el contexto escolar. La educación en la sociedad conectada tendrá que adaptarse a esta nueva ecología del aprendizaje asumiendo y liderando una transformación que conecte las prácticas docentes con las experiencias que ocurren fuera de la institución que las legitima (Pozo, 2016). Convencer a una sociedad, cada vez más preocupada por la «adicción» de los jóvenes a las redes digitales, de los beneficios de la conectividad en la escuela constituye uno de los retos actuales.

A lo largo del tema 9 se defiende y apoya la idea de que precisamente profesores, psicólogos de la educación, orientadores e investigadores, comprometidos junto al resto de los agentes sociales, deben emprender, con responsabilidad, la transformación necesaria de la educación para convertirla en progreso social (Esteban-Guitart, González-Patiño y Gee, 2019).

Mediante el uso de ese manual, los coordinadores de este pretendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología de la Educación resulte fructífero para estudiantes y profesores de distintos grados universitarios.

Finalmente, los coordinadores de esta obra queremos agradecer a los autores participantes su implicación y compromiso con el desarrollo de este trabajo. En cualquier caso, deseamos hacer constar que la utilización del masculino genérico en este texto no obedece a ningún tipo de discriminación de género, sino que se realiza en aras de la facilidad de lectura. El mérito de cada tema, sus contenidos y opciones son exclusivamente atribuibles a sus autores. En este sentido, se ha respetado la redacción por parte de estos en cada uno de los temas que conforman este *Manual para psicólogos educativos: teoría y prácticas.*

Mayo, 2019.

Los coordinadores,
CÁNDIDO J. INGLÉS,

CECILIA RUIZ-ESTEBAN
Y MARÍA S. TORREGROSA

1
Concepto de la Psicología de la Educación: el rol profesional del psicólogo educativo

INMACULADA MÉNDEZ MATEO, CECILIA RUIZ Y CÁNDIDO J. INGLÉS

RESUMEN

Es importante el especialista en Psicología Educativa en España, tanto en los contextos formales como informales. Para ello, es preciso indagar en los orígenes sobre la conceptualización de esta disciplina con la finalidad de definir el concepto y objeto de estudio así como sus dimensiones. Asimismo, a lo largo de este tema se analizan todos los modelos y teorías del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a su aplicación en la práctica psicoeducativa y al papel del psicólogo de la educación en el desarrollo de estas. Finalmente, se destacarán las competencias y las funciones que, actualmente, abordan, en su labor profesional, las/os psicólogas/os educativas/os en el ámbito de actuación en la escuela, ya sea Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria, a nivel del Estado español.

1. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Para que el psicólogo pueda adentrarse en su labor profesional en el campo de la Psicología de la Educación necesita conocer el recorrido histórico más relevante (Beltrán y Pérez-Sánchez, 2011). La disciplina de la Psicología de la Educación se nutre de otras áreas de conocimiento afines y, sobre todo, de las aportaciones de otras disciplinas como la Psicología del Desarrollo, la Psicología Básica, las Ciencias de la Educación y la teoría y práctica educativa en los centros especiales para elaborar sus teorías de la enseñanza-aprendizaje a partir de investigaciones empíricas en situaciones educativas (Colodrón, 2007; Núñez, González-Pienda, González-Pumariega y Valle Arias, 2002).

En este sentido, la Psicología de la Educación ha pasado por diferentes etapas. Partió de raíces filosóficas (por ejemplo, Platón, Aristóteles, Descartes, Locke…) y de estudios en laboratorios sobre la memoria y el olvido y, posteriormente, de investigaciones sobre la inteligencia (por ejemplo, Cattell, Binet…). Esto conllevó que la Segunda Guerra Mundial supusiese un cambio en la concepción, ya que a partir de dicho momento cobró especial relevancia por la creación de instrumentos de evaluación psicológica. A partir de 1960, aproximadamente, la Psicología de la Educación comenzó a tener un gran desarrollo, sobre todo debido a los cambios sociales y educativos y a la influencia de las

diferentes teorías (el condicionamiento operante de Skinner, la Psicología Cognitiva de Bruner, el cognitivismo epistemológico de Piaget, la Psicología Humanista o la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner) (León, 2011; López y Ruiz, 2010; Sampascual, 2009).

En nuestro país, hasta mediados de los años treinta del siglo XX el proceso de desarrollo de la Psicología de la Educación no es muy diferente al del resto de Europa. Sin embargo, la guerra civil española supuso un estancamiento científico y cultural.

Así, inicialmente, en el Instituto Juan Luis Vives de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se creó el Departamento de Psicología Experimental. Tras la guerra civil fueron relevantes Germain, quien dirigía dicho departamento, Pinillos, Yela, Siguán, Pertejo, Úbeda, Forteza y Secadas. Así, en 1952 se creó la *Sociedad Española de Psicología* en la Universidad Complutense de Madrid y, en 1964, comenzó la *Escuela de Psicología* en la Universidad Central de Barcelona. Teniendo en cuenta estos antecedentes, en 1968 se inició la normalización y regulación legal de los estudios de la Licenciatura en Psicología en Madrid y, un año más tarde, en la Universidad de Barcelona. De esta manera, empezaron a constituirse los Departamentos de Psicología de la Educación en las Facultades de Psicología de distintas universidades españolas. Además, hacia finales de los años setenta y principios de los ochenta se pusieron en funcionamiento los primeros servicios y equipos de orientación y asesoramiento psicopedagógico, al principio por iniciativa de los ayuntamientos y de corporaciones locales y posteriormente por las administraciones educativas (Coll, Miras, Onrubia y Solé, 1998; García-García, 2008).

Desde entonces, las aportaciones de la Psicología a la Educación siguen incrementándose en publicaciones de diversas revistas científicas como por ejemplo *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association, Educational Psychology,* etc. Así, actualmente el número de revistas de Psicología de la Educación, indexadas en *Journal Citation Reports* ha ido aumentando así como el número de libros, revisiones, etc. (Fernández, 2013; González-Sala y Osca Lluch, 2016; León, 2011), lo que incluso puede apreciarse en la producción científica de los profesores funcionarios del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de universidades públicas españolas (Ruiz-Esteban, Díaz-Herrero, Torregrosa y Méndez, 2019).

Gracias al avance e influencia sobre la Educación y la sociedad se ha conseguido que la Psicología de la Educación sea considerada como una disciplina de carácter científico y aplicado al campo de la Psicología y de la Educación (Beltrán y Pérez-Sánchez, 2011; Colodrón, 2007; Fernández, 2011, 2013), lo que supone que la Psicología de la Educación sigue haciendo aportaciones, continuamente, a la teoría y la práctica educativas, tal y como se abordará en el siguiente apartado (Mayer, 2018).

2. CONCEPTO Y OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La Psicología de la Educación se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ampliando los métodos y teorías de la Psicología General y fundamentando sus propias teorías educativas. Gracias a la investigación que se ha llevado a cabo, basada en métodos científicos, se ha logrado avanzar en los instrumentos de evaluación y en el diseño de programas psicoeducativos (Mayer, 2018). Ello permite que los futuros psicólogos de la educación puedan aplicar su corpus de conocimientos en su labor profesional mejorando las actividades educativas.

A la hora de definir el objeto de estudio de la Psicología de la Educación habría que tener en cuenta que, cronológicamente, hasta los años cincuenta la forma de concebir la Psicología de la Educación fue considerarla como una Psicología General aplicada a la Educación. Sin embargo, a partir de los años cincuenta se comenzó a concebir la Psicología de la Educación con una disciplina puente entre la Psicología General y la Educación. A partir de ese momento, se le reconoce como una disciplina con entidad propia (Coll, 1998). Esto supuso un avance significativo, ya que permitía que las relaciones entre ambas disciplinas fuesen recíprocas (López, 2010a; Núñez et al., 2002; Sampascual, 2009).

Por tanto, el objeto de estudio de la Psicología de la Educación hace referencia a los procesos de cambio de comportamiento que son producidos o inducidos en el individuo tras las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1989, 1998). Por ello, se centra en los procesos de aprendizaje humano en los ámbitos psicomotor, cognitivo, afectivo, social y moral que subyacen a la adquisición de conocimiento en contextos formales y no formales, contribuyendo a la evaluación e intervención psicoeducativa (Trianes, Barajas y Bendayan, 2012; Trianes, Fernández y Escobar, 2009).

3. DIMENSIONES DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Considerando a la Psicología de la Educación como disciplina aplicada (Coll, 1989, 1998), se le atribuye una triple finalidad en las siguientes dimensiones:

— Dimensión teórico-conceptual: supone la elaboración de modelos teóricos explicativos para la comprensión de los componentes psicológicos de los procesos educativos.
— Dimensión tecnológico-instrumental: basándose en los modelos explicativos se desarrollan investigaciones dirigidas a la construcción y validación de instrumentos y diseños psicoeducativos que pueden ser aplicados en la práctica.
— Dimensión técnico-práctica: supone la puesta en práctica, utilizando los instrumentos y diseños de la dimensión anterior, para mejorar las prácticas educativas.

El psicólogo de la educación es el encargado de elaborar y conocer los modelos y teorías explicativas para construir y validar instrumentos y diseñar programas de prevención y/o tratamiento psicoeducativos, evaluando la eficacia de la práctica psicoeducativa (López, 2010a; Núñez, 2002).

4. MODELOS Y TEORÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: APLICACIONES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El psicólogo de la educación es el profesional que conoce los modelos y teorías que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en función de la etapa educativa así como de las necesidades educativas presentes. En primer lugar, es necesario destacar que en la práctica docente los modelos no son excluyentes ni exclusivos, sino que se complementan. Su selección debe estar determinada en función de las características mencionadas. Por tanto, sirva este apartado de guía para que el futuro profesional pueda poseer las competencias para la selección del modelo y teoría más apropiados para fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. En los temas posteriores tendremos en cuenta que, en el proceso de aprendizaje, están implicados otros factores internos al propio estudiante como el autoconcepto, la motivación, ansiedad escolar, etc., así como factores externos como el contexto educativo, la familia, etc. Por lo que en el corpus de conocimientos del profesional de la Psicología de la Educación se poseerán los conocimientos necesarios para el asesoramiento psicoeducativo en función de las características y necesidades del alumnado (Álvarez, González-Pienda, González-Castro y Núñez, 2007; Pérez Solís, 2010, 2011).

Cabe tener en cuenta los conocimientos básicos adquiridos en otras materias de la Psicología así como las teorías o modelos educativos que, por tanto, son la base sobre la que asentar el aprendizaje en los contextos educativos formales y no formales (Fernández, 2011). Así, cabe diferenciar entre el enfoque conductista y el enfoque cognitivo/constructivista.

En primer lugar, en lo que respecta al enfoque conductista o del aprendizaje, es necesario atender a las aplicaciones en la práctica educativa de teorías como el condicionamiento clásico de Paulov, el condicionamiento operante de Skinner y la teoría del aprendizaje cognoscitivo social de Bandura:

— El condicionamiento clásico de Paulov es muy útil en la práctica educativa sobre todo para las etapas de Educación Infantil y Primaria, ya que permite que el alumnado aprenda conceptos de forma asociativa (debido a las limitaciones en el desarrollo cognitivo de esas etapas para utilizar estrategias de aprendizaje más complejas). No obstante, se trata de un proceso inconsciente que incluso puede darse en la etapa de Educación Secundaria o posterior. Asimismo, es necesaria su

aplicación por ejemplo, en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) debido a que permite la asociación de estímulos. Sobre todo previene el desarrollo de reacciones emocionales negativas en situaciones escolares y sirve para poner remedios a través del principio de extinción, el contra-aprendizaje o descondicionamiento entre otros (González-Pérez y Criado del Pozo, 2003).

— En cuanto al condicionamiento operante de Skinner, cabe destacar que los diferentes tipos de condicionamiento operante (reforzamiento positivo o negativo, castigo positivo o negativo, la extinción, la discriminación y control por el estímulo) son muy útiles en las primeras etapas educativas y con el ACNEAE. La labor del psicólogo educativo es primordial en el asesoramiento para la selección adecuada del refuerzo según su naturaleza (primario/secundario, intrínseco/extrínseco, positivo/negativo) así como el empleo pedagógico del mismo atendiendo a las reglas (contingencia, inmediatez, intensidad, proporcionalidad…) y a los programas de reforzamiento (González-Pérez y Criado del Pozo, 2003; Sampascual, 2009).

— De la teoría cognitivo-social de Bandura cabe apreciar que se trata de una teoría que permite ser aplicada en cualquier contexto educativo, tanto formal como informal. El psicólogo de la educación asesora al resto de profesionales implicados en la labor docente en los procesos del aprendizaje por observación (atención, retención, producción y motivación) así como los factores que influyen en dicho proceso de aprendizaje (capacidad de aprendizaje según el desarrollo cognitivo, competencia y prestigio del modelo, metas…). Así, existen multitud de situaciones educativas que permiten aplicar el aprendizaje observacional, como, por ejemplo, tareas mentales, emociones, facilitación de conductas, cambios de inhibición… (González-Pérez y Criado del Pozo, 2003; López, 2010b).

Por otro lado, desde la perspectiva cognitivo/ constructivista, cabe diferenciar la teoría cognoscitiva de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y el aprendizaje significativo de Ausubel.

— De la teoría cognoscitiva de Piaget el profesional de la Psicología de la Educación orienta sobre los aspectos más relevantes, como el hecho de que el progreso cognitivo sigue una serie de etapas o estadios y que el desarrollo supone una adaptación del sujeto al medio a través de mecanismos como la asimilación y acomodación. Esto supone la concepción activa del estudiante en el proceso de desarrollo y aprendizaje (Sampascual, 2009; Solé y Coll, 2010).

— De la teoría sociocultural de Vygotsky el psicólogo de la educación asesora al resto de profesionales sobre la importancia de que la construcción del conocimiento es producto de la interacción social. Esto supone que el psicólogo orienta al docente a trabajar sobre la zona de desarrollo próximo del estudiante, así

como sobre la instrucción adecuada o programa a utilizar. En esta zona es donde tiene lugar el conocimiento y el ejercicio de las habilidades que el estudiante aún no domina, pero que con la interacción y ayudas necesarias logrará dominar, con su consiguiente internalización, en función de la etapa educativa y de las necesidades (Sampascual, 2009). De este modo no existe desarrollo personal al margen de la cultura. Un ejemplo práctico basado en la teoría de Vygotsky serían el método de casos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje orientado a proyectos, la tutoría entre iguales, los grupos cooperativos, la discusión en grupo o debate… lo cual resulta muy útil en alumnado con y sin necesidades (Fernández-Baena y Escobar, 2012; Trianes et al., 2009).

— El aprendizaje por descubrimiento de Bruner le permite al profesional de la Psicología de la Educación orientar y asesorar al resto de profesionales sobre la importancia de que el docente pueda presentar al alumnado las herramientas necesarias en función de ciertas condiciones (ser inductivo, guiado…) y los principios fundamentales (la motivación, la estructura, la secuencia y el reforzamiento) para que el estudiante descubra por sí mismo lo que desea aprender. Se defiende el currículo en espiral, donde los estudiantes puedan ascender por los distintos niveles educativos, regresando a temas conocidos para ampliar y profundizar en sus conocimientos. Cobran especial relevancia en la práctica educativa conceptos como el andamiaje (López y Ruiz, 2010; Sampascual, 2009; Miras y Onrubia, 1998).

— Finalmente, el aprendizaje significativo de Ausubel implica que el psicólogo de la educación oriente al resto de profesionales para que el estudiante pueda ligar la nueva información con sus conocimientos previos, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en el proceso. Esto implica que la enseñanza se oriente a la transferencia del conocimiento, a la importancia de la generalización. Entre las condiciones del aprendizaje significativo destaca la actitud favorable hacia el aprendizaje significativo y que la tarea sea potencialmente significativa. Esta última depende de la naturaleza del material y de la estructura cognitiva del estudiante, es decir, sus conocimientos previos y cómo los tiene estructurados en la memoria (López, 2010b; Sampascual, 2009). Por tanto, el psicólogo necesita asesorar, en función de la etapa educativa, para que pueda darse una participación del estudiante que propicie los diferentes tipos (aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones) y formas (aprendizaje subordinado, aprendizaje supraordenado y aprendizaje combinatorio) del aprendizaje significativo que debe producirse.

Se asume que el constructivismo es el paradigma predominante actualmente debido sobre todo al papel activo del estudiante (Coll et al., 1999; Guerrero Barona, 2006). No obstante, como hemos mencionado anteriormente, debido a las limitaciones cognitivas

de las primeras etapas educativas y sobre todo al ACNEAE, es necesario que se recurra a otras teorías como el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante o al aprendizaje por observación, entre otras.

Es preciso tener en cuenta que en los últimos años ha cobrado interés el aprendizaje autorregulado. Desde esta perspectiva se concibe al estudiante como promotor de su aprendizaje desde un punto de vista cognitivo, afectivo-motivacional y comportamental. En este sentido el psicólogo de la educación posee un papel fundamental a lo largo de las fases del aprendizaje autorregulado. Así, el modelo planteado por McCombs (1988) se centra en los procesos metacognitivos, cognitivos y afectivos como mediadores de la motivación intrínseca para el aprendizaje (González-Pumariega, Núñez, González-Cabanach y Valle Arias, 2002; Torrano Montalvo y González Torres, 2004). Se posibilita el trabajo en equipo dirigiendo su propio aprendizaje sin la supervisión constante del docente, siendo por tanto una metodología centrada en el propio estudiante (paidocéntrica) (Costa-Román y García-Gaitero, 2017).

A lo largo del manual se abordará la prevención y los tratamientos psicoeducativos en alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con y sin necesidades educativas especiales, basados en la mayoría de estas teorías.

Por tanto, la labor del psicólogo de la educación es la de orientar en la toma de decisiones sobre los recursos y estrategias en determinadas intervenciones psicoeducativas con niños y adolescentes (Méndez, Espada y Orgilés, 2008) así como para la inclusión del ACNEAE.

5. EL ROL PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: COMPETENCIAS Y FUNCIONES

Los cambios sociales, legislativos y educativos acaecidos en España durante las últimas décadas han contribuido a la definición del rol profesional del psicólogo de la educación clarificando sus competencias y funciones. Así, es imprescindible conocer la normativa de la comunidad autónoma que regule las funciones y competencias de la labor del psicólogo educativo, recogidas hasta ahora en la figura del orientador educativo (Mariño, 2012; Pérez y García-Ros, 2017). No obstante, dicha figura no se limita al psicólogo, sino que puede ser ocupada por diferentes perfiles afines como pedagogos, psicopedagogos, etc. (Álvarez-Pérez y González, 2006; Grañeras y Parras, 2008; León, 2011; Méndez-Zaballos, 2011; Pérez Solís, 2010, 2011).

Actualmente, gracias a las acreditaciones creadas por el Consejo General del Colegio Oficial de Psicólogos de España (COP, 2017) se ha podido avanzar en la clarificación de la figura del psicólogo educativo como profesional diferenciado del orientador educativo. Así, ello supondría que el sistema de orientación educativa evolucionase desde un enfoque generalista del orientador educativo hacia un modelo multiprofesional que incluyese, de forma complementaria, el abordaje especializado con la presencia del

psicólogo educativo.

Por tanto, la función del psicólogo educativo es la de intervenir en el ámbito educativo, a lo largo de todas las etapas educativas, atendiendo y fomentando el desarrollo psicológico del estudiante de forma global (cognitivo, emocional, social…) en pro de su bienestar psicológico y mental en colaboración con otros agentes e instituciones (COP, 2017).

Lo importante es tener claro que, en la práctica docente, es relevante el trabajo multidisciplinar, pues la realidad educativa supone la necesidad de coordinarse con los distintos servicios, instituciones, etc. En este sentido, el psicólogo de la educación es una figura clave como agente mediador entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (por ejemplo, los docentes, la familia, etc.) en contextos formales y no formales (Rodrigo, 2017). Por tanto, es relevante tener en cuenta los principios éticos que se han de llevar a cabo en su actuación profesional tanto con el estudiante como con la familia (Grañeras y Parras, 2008).

Es destacable que las funciones del psicólogo de la educación vayan desde la intervención, el asesoramiento y la prevención para la mejora del acto educativo entre otras (Coll, 1996), siendo destacables la evaluación, el diagnóstico y la intervención psicoeducativas (Álvarez et al., 2007; Álvarez-Pérez y González, 2006; Colodrón, 2007; Fernández, 2011; Garaigordobil, 2009; González-Pienda y Núñez, 2007; León, 2011; Méndez-Zaballos, 2011; Pérez y García-Ros, 2017; Pérez Solís, 2010).

Entre las funciones que desarrolla el psicólogo de la educación caben destacar las que desarrolla con el alumnado, con el profesorado y el centro educativo así como con las familias (COP, 2017).

En primer lugar, con el alumnado:

— Evaluación psicológica, individual o grupal, con la finalidad de prevenir y diagnosticar, así como la realización del seguimiento (trastornos generales del desarrollo, discapacidades cognitivas y altas capacidades, necesidades educativas especiales, salud mental…).
— Elaboración y presentación del informe psicológico con propuestas de intervención según las dificultades identificadas, los recursos personales y el contexto.
— Intervención psicológica psicoterapéutica (problemas cognitivos, emocionales, conductuales o sociales) y psicoeducativa (programas preventivos, programas de desarrollo y programas de orientación académica y profesional) en respuesta a las necesidades identificadas en el alumnado tanto psicológicas como educativas.

En segundo lugar, en lo referente al profesorado y al centro educativo:

— Información sobre los resultados diagnósticos, individuales o colectivos, que pueden ayudar al profesorado en su labor docente.

— Asesoramiento y formación al equipo docente y directivo en materia de las competencias del psicólogo (desmotivación, conductas disruptivas, plan de acción tutorial, problemas de convivencia…).
— Participación en reuniones interdisciplinares (comisiones de trabajo…).
— Coordinación y colaboración con los equipos docentes y con los maestros expertos en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
— Colaboración y participación en actividades de investigación e innovación oportunas así como de difusión y de docencia.

En tercer lugar, en cuanto a las familias, se destacan las siguientes funciones:

— Información sobre la evaluación y los resultados diagnósticos con la finalidad de asesorar a la familia.
— Formación y orientación sobre temas de interés en el proceso educativo (pautas educativas, resolución de conflictos…).
— Asesoramiento e intervención psicoterapéutica familiar así como seguimiento en el caso de derivación externa.

Cabe resaltar que algunas de las funciones que desempeña el psicólogo de la educación se llevan a cabo con el alumnado, el centro escolar, el profesorado y las familias, en su conjunto (COP, 2017).

6. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL PSICÓLOGO DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Actualmente, el psicólogo de la educación desarrolla su actividad profesional en contextos y situaciones formales (centros educativos, universidades…) e informales (familia, ocio…) durante todo el ciclo vital del individuo (Coll, 1996; COP, 2017; De la Fuente y Vera, 2010; Fernández, 2011, 2013; Guest, 2000; López, 2010b; Pérez y García-Ros, 2017; Rodrigo, 2017).

En España, la figura regulada oficialmente es la de «orientación educativa», con unos requisitos formativos específicos de Grado y Máster de Enseñanza Secundaria con especialidad en Orientación Educativa (De la Fuente y Vera, 2010; Pérez y García-Ros, 2017; Sánchez y Martín, 2017). Si bien es cierto que son varios los autores que consideran que dicho máster no capacita a los profesionales de la orientación educativa en su labor profesional debido a la diversidad de funciones y tareas (evaluación, prevención y tratamiento) que desempeñan. Para ello, sería necesario especializar a dichos orientadores educativos, por ejemplo, con la realización de un máster oficial preferentemente en Psicología de la Educación (Báez y Jiménez-González, 2017; Coll, 2017; Méndez-Zaballos, 2011; Pérez y García-Ros, 2017; Pérez Solís, 2010, 2011).

Así, los ámbitos profesionales a nivel escolar en los cuales se demanda la figura del orientador en nuestro país, dependiendo de cada comunidad autónoma, suelen ser (Grañeras y Parras, 2008; Mariño, 2012; Méndez-Zaballos, 2011; Pérez y García-Ros, 2017): en las unidades de orientación, en los departamentos de orientación, en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, en equipos de atención temprana y en equipos específicos, entre otros.

Entre los ámbitos de intervención del orientador educativo caben destacar (Grañeras y Parras, 2008; Méndez, 2015; Santana, 2015):

— Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje: el orientador realiza funciones de asesoramiento, de ayuda, de evaluación psicopedagógica, de intervención…
— Apoyo a la acción tutorial: el orientador educativo facilita el desarrollo de la acción tutorial mediante el asesoramiento y colaboración con los tutores diseñando y desarrollando actividades, talleres…
— Apoyo al plan de orientación académico y profesional: el orientador educativo desarrolla funciones tales como asesoramiento, evaluación de los intereses profesionales y de las capacidades, etc.

De este modo, en el ámbito escolar el psicólogo de la educación desarrollará su labor profesional dedicada al asesoramiento, la evaluación psicopedagógica y la intervención (preventiva y/o terapéutica) tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como a lo largo de la acción tutorial y del desarrollo académico y profesional en todas las etapas educativas (COP, 2017). Por este motivo, su labor en el ámbito educativo es primordial desde las primeras etapas educativas para que pueda encaminar sus acciones a lo largo de todo el desarrollo personal del estudiante, con o sin necesidades, lo que le permita la incorporación a la vida adulta de forma activa y responsable.

Por tanto, los principios de la orientación son: principio de prevención, principio de desarrollo, principio de intervención social y principio de fortalecimiento personal. Lo que supone que se trata de una actuación planificada y sistemática, preventiva, adecuada a la singularidad del estudiante, a lo largo de todo el proceso educativo, colaborativa, global e integrada en el proyecto del centro (Grañeras y Parras, 2008; Mariño, 2012; Méndez, 2015; Santana, 2015).

Además, las vertientes profesionales del psicólogo de la educación se van adaptando a las necesidades existentes actualmente (Méndez, 2015). Así, los cambios producidos en el mercado laboral y las modificaciones en las leyes educativas han supuesto que el psicólogo de la educación extienda su orientación e intervención a lo largo de toda la vida, incluyendo a colectivos susceptibles como educación de adultos, mujeres víctimas de violencia de género, personas en situación de desempleo, etc. Incluso han cobrado especial relevancia los métodos telemáticos aplicados en el campo educativo, siendo importante la labor del psicólogo educativo. Por ejemplo, programas recreativos, las nuevas tecnologías… (Coll, 1996; De la Fuente y Vera, 2010; Garaigordobil, 2009;

González-Pienda y Núñez, 2007; Grañeras y Parras, 2008; León, 2017; Méndez, 2015; Santana, 2015). Así, la presencia de las tecnologías de la comunicación supone un recurso que influye en el proceso educativo, siendo relevante el papel que ejerce en la socialización de los estudiantes en todos los niveles educativos. Entre las funciones didácticas de carácter primario podemos destacar: la función motivadora, informativa, de guía metodológica y de canalizar la expresión del propio estudiante. Entre las funciones de carácter secundario: la innovadora, estructuradora de la realidad, estructuradora cognitiva, definidora de un sistema relacional alternativo y la integradora de la acción educativa. En este sentido cabrían destacar: las aplicaciones didácticas (simulador, gestión administrativa y de la enseñanza…), las redes en el ámbito educativo (redes de aulas, cursos *online,* educación a distancia…), la multimedia (animaciones, sonidos…), entre otras (García-Rodríguez, Roces-Montero y González-Castro, 2002).

Además, en el contexto familiar es imprescindible la labor del psicólogo de la educación en la mejora de la relación familia-centro educativo e incluso en el asesoramiento en los estilos educativos, la mejora de las relaciones entre los progenitores y el estudiante, el asesoramiento ante las necesidades educativas… tanto en escuela de padres como en talleres o actividades extraescolares.

Otro de los contextos que cabe mencionar es el que se desarrolla en ámbitos hospitalarios u otras instituciones educativas (aulas hospitalarias, etc.) (Coll, 1996).

Finalmente y como se ha mencionado en apartado anteriores, es imprescindible que el psicólogo de la educación actúe de manera interdisciplinar, siendo necesaria la comunicación entre los diferentes agentes educativos tales como los profesores, los tutores, la familia, los profesionales del ámbito sanitario, etc. (Méndez, 2015).

La formación que debe poseer el psicólogo de la educación debe basarse en una formación básica y una formación continua (COP, 2017). Entre la formación básica cabe destacar conocimientos sobre: psicología evolutiva y del ciclo vital; Psicopatología del desarrollo; Psicología del aprendizaje; evaluación psicológica, psicoeducativa y diagnóstico diferencial; técnicas psicoeducativas y psicoterapéuticas; programas de intervención; atención a la diversidad; nuevas tecnologías y redes sociales; orientación vocacional y profesional; orientación, asesoramiento y formación del profesorado; orientación, asesoramiento e intervención familiar y formación; deontología profesional y diseños de investigación.

Actualmente, para obtener la acreditación de psicólogo experto en Psicología Educativa se considera como requisito la Licenciatura o el Grado en Psicología o un título universitario extranjero homologado y estar colegiado en el Colegio Oficial de Psicólogos correspondiente, entre otros. Existe una vía ordinaria que requerirá que el profesional posea, al menos, uno de los siguientes méritos en formación:

— Formación especializada de postgrado de 400 horas en Psicología Educativa en instituciones reconocidas y avaladas por una universidad y/o el Colegio Oficial de

Psicólogos.
— Doctorado en el área.
— Actividad docente en materias del área equivalente a 62 créditos.

En experiencia profesional se deberán demostrar cuatro años en el área de especialización.

Por este motivo se estima oportuno que el futuro psicólogo de la educación tenga en cuenta la formación de postgrado que se está llevando a cabo en universidades españolas y que pueden dar acceso a un doctorado. Así, actualmente Universidades como la Autónoma de Barcelona (siendo interuniversitario con la de Girona, Barcelona y la Ramón Llull), Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Almería, La Laguna, Murcia, Sevilla, País Vasco, Valencia y Valladolid imparten másteres universitarios oficiales sobre Psicología de la Educación. La gran mayoría son de 90 créditos, salvo excepciones. Así, según Fernández (2013) los planes de estudios del máster profesionalizante de Psicología de la Educación suelen contener una serie de módulos más o menos comunes tales como los siguientes: evaluación psicoeducativa, necesidades educativas especiales, intervención psicoeducativa (violencia escolar…), metodología psicoeducativa (recogida, análisis e interpretación de los datos…), prácticum externo y trabajo fin de máster. Algunos de los másteres oficiales de Psicología de la Educación españoles ofrecen asignaturas optativas que el alumnado puede seleccionar, en función de sus intereses profesionales. Incluso algunos de los másteres permiten que el estudiante obtenga ciertos itinerarios, como, por ejemplo, atención temprana, infancia y adolescencia en riesgo, etc. Suelen tener un perfil profesional y/o investigador, por lo que las asignaturas de metodología son relevantes para la realización del trabajo fin de máster (Fernández, 2011; Méndez-Zaballos, 2011; Pérez Solís, 2011). Del mismo modo, cabe destacar que algunos másteres de Psicología de la Educación tienen aprobadas unas equivalencias que permiten reconocer ciertos créditos con el máster de formación del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato como, por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Madrid.

RECURSOS WEB

http://acreditaciones.cop.es/.

Página web del Consejo General de Psicología sobre la Comisión Nacional de Acreditación Profesional (CNAP) en la cual pueden apreciarse entre las acreditaciones disponibles la Acreditación Nacional de Psicólogo/a Experto/a en Psicología Educativa. En dicho documento aparece la situación actual de la Psicología Educativa, su definición, funciones, formación necesaria y los criterios para obtener la acreditación.

http://www.copoe.org.

Página web de la Confederación de Organizaciones de Orientación y Psicopedagogía de España. Puede visualizarse la revista que editan titulada *Educar y Orientar*. Asimismo es posible encontrar noticias, información de congresos, actividades de difusión…

https://aeopweb.wordpress.com/.

Página web de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP). Aparecen noticias, información de congresos, actividades de difusión…

http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/.

Página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se puede acceder a normativas como la LOMCE, información por comunidades autónomas, publicaciones…

https://www.educaweb.com/.

Página web que contiene información sobre publicaciones, cursos…

EJERCICIOS PRÁCTICOS

Práctica 1. Orientación sobre modelos psicológicos

1. Breve introducción de la actividad:

En esta práctica el estudiante aprenderá a asesorar a un docente sobre los fundamentos y modelos psicológicos más adecuados para el alumnado en una materia y un nivel educativo concreto en la ESO.

2. Objetivo general de la práctica:

Que los estudiantes tengan la capacidad para asesorar al personal docente sobre los fundamentos y modelos psicológicos más adecuados para su alumnado.

3. Objetivos específicos:

— Conocer y manejar los fundamentos y modelos psicológicos más extendidos en Psicología de la Educación.
— Orientar a los docentes sobre el papel de los fundamentos y modelos psicológicos en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje.

4. Etapa educativa:

Secundaria.

5. Procedimiento de actuación:

Esta práctica se realizará en grupos de tres o cuatro personas en el aula.

6. Duración:

Presenciales: 1 hora, trabajo autónomo: 1,5 horas.

7. Procedimiento:

Para una materia y un nivel educativo concreto indica cómo asesorarías a un docente sobre los fundamentos y modelos psicológicos más adecuados para el alumnado de ESO.

8. Recursos:

Se requiere la información sobre los «ámbitos de actuación del psicólogo de la educación» abordada en los contenidos del capítulo así como del material de la bibliografía.

9. Bibliografía:

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado* n.º 295, 2013, 10 de diciembre.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* n.º 3, 2015, 3 de enero.

Práctica 2. Funciones y competencias del psicólogo de la educación

1. Breve introducción de la actividad:

En esta práctica los estudiantes analizarán las funciones y/o competencias que desarrolla el orientador educativo, estableciendo una comparativa según el ámbito profesional (departamento de orientación, equipos de orientación educativa y psicopedagógica…) en cuanto a las funciones que desarrolla directamente con el alumnado, con el profesorado y el centro educativo y con las familias.

2. Objetivo general de la práctica:

Los estudiantes podrán adquirir una visión de la Psicología de la Educación como una disciplina de carácter aplicado analizando las funciones y/o competencias que desarrolla el orientador educativo.

3. Objetivos específicos:

— Analizar las funciones y/o competencias que desarrolla el orientador educativo.
— Comparar las funciones y/o competencias según el ámbito profesional (departamento de orientación, equipos de orientación educativa y psicopedagógica…).
— Conocer las funciones que desarrolla directamente el orientador educativo con el alumnado, con el profesorado y el centro educativo y con las familias.

4. Etapa educativa:

Primaria/Secundaria.

5. Procedimiento de actuación:

Esta práctica se realizará en grupos de tres o cuatro personas en el aula.

6. Duración:

Presenciales: 1 hora, trabajo autónomo: 1,5 horas.

7. Procedimiento:

Teniendo en cuenta la normativa de tu comunidad autónoma establece en una tabla las funciones y/o competencias que desarrolla el orientador educativo y establece una comparativa según el ámbito profesional (departamento de orientación, equipos de orientación educativa y psicopedagógica…) en cuanto a las funciones que desarrolla directamente con el alumnado, con el profesorado y el centro educativo y con las familias.

8. Recursos:

Se requiere de la información proporcionada sobre «El rol profesional del psicólogo de la educación en España: competencias y funciones» abordados en los contenidos del capítulo así como del material de la bibliografía.

9. Bibliografía:

Decreto 131/1994. Orden de 10 de marzo de 1995, de la Consellería de Educación y

Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector.

Decreto 131/1994. Orden de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por la que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento orgánico y funcional de los institutos de enseñanza secundaria.

Práctica 3. Análisis de los másteres oficiales de Psicología de la Educación en España

1. Breve introducción de la actividad:

En esta práctica el estudiante analizará los contenidos de los planes de estudios de dos másteres oficiales de Psicología de la Educación en España.

2. Objetivo general de la práctica:

Que los estudiantes tengan la capacidad para analizar los planes de estudios sobre los másteres oficiales de Psicología de la Educación en España y emitir juicios sobre su futuro profesional.

3. Objetivos específicos:

— Analizar los contenidos de los másteres oficiales de Psicología de la Educación en España.
— Comparar los contenidos de los másteres oficiales de Psicología de la Educación en España.
— Conocer los itinerarios y las salidas profesionales de los másteres oficiales de Psicología de la Educación en España.

4. Etapa educativa:

Universitaria.

5. Procedimiento de actuación:

Esta práctica se realizará en grupos de tres o cuatro personas en el aula.

6. Duración:

Presenciales: 1 hora, trabajo autónomo: 1,5 horas.

7. Procedimiento:

Partiendo de los planes de estudios sobre los másteres oficiales de Psicología de la Educación en España los estudiantes analizarán y compararán los contenidos de dos de ellos con la finalidad de conocer los itinerarios y las salidas profesionales de los mismos.

8. Recursos:

Se requiere de la información proporcionada sobre los ámbitos de actuación del psicólogo de la educación en España abordados en los contenidos del capítulo así como del material de la bibliografía.

9. Bibliografía:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Qué estudiar y dónde estudiar (QEDU)*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/.

Trabajo autónomo. Funciones y/o competencias que desarrolla el orientador educativo en atención a la diversidad por comunidad autónoma

1. Breve introducción de la actividad:

Teniendo en cuenta la normativa de tu comunidad autónoma, establece las funciones y/o competencias que desarrolla el orientador educativo en atención a la diversidad.

2. Objetivo general de la práctica:

Que los estudiantes conozcan las funciones y/o competencias del orientador educativo en atención a la diversidad en su comunidad autónoma.

3. Objetivos específicos:

— Buscar la normativa de la comunidad autónoma correspondiente.
— Ser capaz de analizar las funciones y competencias del orientador educativo en cuanto a la atención a la diversidad.

4. Etapa educativa:

Primaria y Secundaria.

5. Procedimiento de actuación:

Esta práctica se realizará en grupos de tres o cuatro personas en el aula.

6. Duración:

Presenciales: 1 hora, trabajo autónomo: 1,5 horas.

7. Procedimiento:

Partiendo de la normativa sobre las funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y/o de aquella que afecte a los departamentos de orientación en los centros de Educación Secundaria identificar las funciones y/o competencias que se le atribuyen en materia de atención a la diversidad.

8. Recursos:

Normativa específica de cada comunidad autónoma.

2
Inteligencia: respuesta psicoeducativa a la diversidad funcional

JOSEFA A. ANTÓN, MARÍA SOLEDAD TORREGROSA,
EMMA AROCAS y NATALIA ALBALADEJO-BLÁZQUEZ

RESUMEN

En el presente capítulo se pretende ofrecer una aportación teórico-práctica que haga posible definir y contextualizar las necesidades específicas de apoyo educativo observables en relación al constructo «inteligencia», y detallar cuáles son las respuestas psicoeducativas que permiten garantizar, en estos momentos, el desarrollo integral de aquellos estudiantes que presentan tanto bajas como altas capacidades intelectuales.

Es por ello por lo que se considera necesario realizar una aproximación teórica actualizada sobre los vigentes diagnósticos de discapacidad intelectual y de altas capacidades, así como de sus características, que se manejan a nivel clínico y especialmente en el plano psicoeducativo. De igual modo, se estima recomendable revisar aquellos datos de prevalencias en población española que respalden la importancia de abordar las necesidades de estos grupos poblacionales, así como de seguir fomentando y mejorando las iniciativas de investigación e innovación educativa que hagan posible generar respuestas educativas, desde el contexto de la intervención, que sustenten la escuela inclusiva. Todo ello, sin obviar la relevancia de la evaluación psicoeducativa, siendo esta un proceso mediante el cual se identifican tanto las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con diversidad funcional como aquellos factores del contexto que favorecen o dificultan su proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de concretar sus necesidades educativas de acceso, participación y aprendizaje, para determinar las medidas educativas más adecuadas y los apoyos que pueda precisar cada sujeto.

Los centros educativos que utilizan estrategias organizativas y metodologías inclusivas pueden proporcionar una respuesta educativa actualizada y satisfactoria tanto al alumnado con discapacidad intelectual como al de altas capacidades, sin necesidad de aplicar medidas extraordinarias de atención a la diversidad y es desde esta perspectiva desde la que se orienta el presente capítulo.

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) comenzó a introducir la

definición de los conceptos de «diversidad» y «escuela inclusiva» en el sistema educativo español. No obstante, fue tempranamente derogada, con la consecuente implementación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), con la cual se concretaron pautas de actuación y se instauraron medidas de cambio para atender estas cuestiones en los contextos educativos. Actualmente, la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) erige sus directrices principales para la atención a la diversidad sobre los pilares teórico-prácticos que ya fueron asentados por la LOE en 2006, aportando medidas de enriquecimiento práctico en la realidad diaria del ámbito educativo. Es en esta línea de inclusión educativa en la que se prevé que se sigan desarrollando las actuaciones y normativas, tanto desde el punto de vista nacional como internacional.

El desarrollo progresivo de las pautas de actuación para ofrecer una respuesta educativa diversificada e individualizada, que ha sido posible gracias al perfeccionamiento continuado aportado por estas tres leyes educativas en cuanto a atención a la diversidad se refiere, permite garantizar el objetivo fundamental de la educación escolar. Es decir, promover el desarrollo de ciertas capacidades y la adquisición de contenidos culturales que permitan al estudiante elaborar un adecuado proceso de socialización. Este objetivo primordial difícilmente puede alcanzarse si no se garantiza una respuesta educativa comprensiva y diversificada a todos los alumnos, respetando en cada momento sus características personales y necesidades individuales. Es esta una meta que el ámbito educativo no debe perder nunca como referencia primordial de actuación, especialmente si se entiende la relevancia que posee el concepto de «socialización» para el desarrollo integral de cualquier individuo, haciendo posible su adaptación al entorno y, por tanto, su supervivencia como finalidad última. Según Beltrán y Hernández (2011), el proceso de socialización es el que permite al sujeto interiorizar progresivamente, desde que nace y durante todo su ciclo vital, las pautas, costumbres, valores y normas compartidas por la mayoría de los miembros de su comunidad. Durante dicho proceso, la persona es influenciada por diferentes agentes sociales, siendo la familia, la escuela y el grupo de iguales los agentes más relevantes. De este modo, cualquiera aprende a adaptarse a su entorno sociocultural, sobrevivir en comunidad, al tiempo que construye su identidad personal y social.

Según la legislación educativa vigente, anteriormente mencionada, la diversidad funcional relativa a la capacidad intelectual se encuentra enmarcada dentro de las «necesidades específicas de apoyo educativo» (neae). Dentro de esta categoría se hace alusión a los alumnos con «necesidades educativas especiales» (nee), como es el caso de los alumnos que presentan bajas capacidades intelectuales, y a los alumnos con altas capacidades intelectuales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

La investigación actual relativa a la competencia intelectual se focaliza en el estudio de los mecanismos de cambio cognitivo para conocer y comprender el proceso de transformación ontogenética del sujeto y así poder garantizar su bienestar integral según

el actual concepto de salud (OMS, 2006, 2010). Por ejemplo, según Quartz y Sejnowski (1997), el neuroconstructivismo concibe el desarrollo cognitivo como un proceso de cambio a lo largo de la vida que se manifiesta en diversos ámbitos: la expresión genética, la estructura y funcionamiento cerebral, o los procesos cognitivos y de conducta (Karmiloff-Smith, 2007). Este concepto de «desarrollo» integra la interacción entre genética y entorno; el constructivismo en relación al desarrollo neural mediante la incidencia de la experiencia en la génesis de las estructuras neurales; la especialización interactiva del cerebro; las aportaciones constructivistas que explican el desarrollo típico y atípico; y la influencia del entorno social en el desarrollo cognitivo e integral de todo sujeto (Haan y Johnson, 2003; Siegler, 2007). Según Sastre-Riba (2008), esta perspectiva teórica integradora (neuroconstructivismo) ofrece una visión del desarrollo cognitivo caracterizada por cambios interrelacionados entre los niveles neurales y cognitivos, dando lugar a diferentes desarrollos (típico y atípico), para así explicar el funcionamiento diferencial de la capacidad cognitiva, tratando de identificar sus fundamentos y la variabilidad intra e interindividual que estarían en la base de la diversidad funcional tratada en el presente capítulo. A día de hoy, entre estos desarrollos cognitivos diferenciales, la baja capacidad intelectual presenta un recorrido más amplio de estudio (García-Fernández, Inglés, Vicent, Gonzálvez y Mañas, 2013), mientras que la alta capacidad intelectual ha sido una de las que más tardíamente se ha comenzado a investigar.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. Bajas capacidades: discapacidad intelectual

1.1.1. Conceptualización

Para introducir la definición y descripción teórica de la discapacidad intelectual es relevante hacer alusión a la décima revisión de la «Clasificación Internacional de Enfermedades» (CIE-10), que es considerada una de las clasificaciones diagnósticas más destacadas en el ámbito general de la Medicina. Dicha clasificación define las bajas capacidades como un desarrollo mental incompleto, caracterizado por el deterioro de funciones concretas de cada época del desarrollo, tales como las funciones cognoscitivas, las lingüísticas, las motrices y las relativas a la socialización (OMS, 1992).

Por otra parte, atendiendo a la última edición del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, en este caso considerado el principal manual para la consulta de criterios sintomatológicos y diferenciación diagnóstica en el ámbito de la salud mental y, de forma más concreta, en el área de la Psicología, la discapacidad intelectual o «trastorno del desarrollo intelectual» se enmarca dentro de la categoría

nosológica referenciada como «Trastornos del neurodesarrollo» (APA, 2013).

Este trastorno conlleva limitaciones en el funcionamiento intelectual, condicionando así que el sujeto pueda llevar a cabo un óptimo proceso de socialización a lo largo de su desarrollo evolutivo. Los criterios diagnósticos que deben cumplirse tras la correspondiente evaluación clínica hacen referencia a la afectación del comportamiento adaptativo de la persona en tres ámbitos esenciales de dominio: el conceptual, el social y el práctico (véase tabla 2.1).

TABLA 2.1

Criterios diagnósticos para discapacidad intelectual según DSM-5

A	Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
B	Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares del desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.
C	Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo.

FUENTE: DSM-5 (APA, 2013).

Son muchos los parámetros indicativos que deben usarse para evaluar y también muy variadas las técnicas de evaluación a emplear para poder establecer un diagnóstico fiable. Por ejemplo, sería inadecuado e insuficiente basar dicho diagnóstico únicamente en la aplicación de test de inteligencia, dado que los datos relativos al coeficiente intelectual (CI) o las destrezas conceptuales son solamente aproximaciones a dicho trastorno, pero nunca criterios únicos que garanticen un óptimo proceso de evaluación diagnóstica. Es necesario contar con una metodología de evaluación más compleja y que atienda a más parámetros aparte del CI. Para realizar un correcto diagnóstico se recomienda analizar exhaustivamente estos tres factores condicionantes en conjunto:

1. Coeficiente intelectual (CI). Se podrá barajar el diagnóstico de discapacidad intelectual cuando la aplicación de pruebas psicométricas de inteligencia permita confirmar que el sujeto evaluado presenta un CI igual o inferior a 70.
2. Edad. No se podrá considerar este diagnóstico si la apreciación de su sintomatología no es anterior a los 18 años como edad estándar de referencia. Es decir, si sus limitaciones en el funcionamiento intelectual no tienen lugar durante la fase del desarrollo, no se podrá establecer un diagnóstico en firme de discapacidad intelectual en

el eje I como trastorno principal, sino que se habrá de proceder al diagnóstico diferencial y reevaluar otras posibles patologías médicas.

3. Desarrollo desadaptativo generalizado. Se observará la presencia de un déficit significativo en la actividad diaria del sujeto que le impide adaptarse a su entorno tal y como lo hacen otras personas de su misma edad cronológica o que se hallan en un momento del desarrollo evolutivo similar. La evaluación clínica permitirá confirmar que el sujeto presenta limitaciones considerables en, al menos, dos de las siguientes áreas constituidas según diversas destrezas y habilidades adaptativas necesarias para la vida cotidiana de cualquier individuo:

— Cuidado de sí mismo.
— Comunicación.
— Vida doméstica.
— Seguridad.
— Salud.
— Autocontrol.
— Habilidades sociales e interpersonales.
— Empleo de recursos comunitarios.
— Habilidades académicas funcionales.
— Acceso a un trabajo y desempeño laboral.
— Ocio.

Al hablar de «capacidad adaptativa» se está haciendo referencia a cómo cualquier individuo afronta las exigencias de la vida cotidiana y cumple con las normas de autonomía personal esperables de alguien situado en su grupo de edad, origen sociocultural y ubicación comunitaria. Por tanto, las personas que presentan limitaciones notorias que las alejan de dicha capacidad adaptativa son susceptibles de presentar, entre otros trastornos o factores condicionantes, una discapacidad intelectual que deberá ser evaluada, diagnosticada y tratada de un modo integral.

En relación a lo expuesto anteriormente, cabe destacar la relevancia que en estos casos clínicos, como en muchos otros, tienen la atención y el tratamiento integral que permitan al sujeto trabajar y potenciar su capacidad intelectual residual, con el objetivo constante de que esta no continúe mermándose. La discapacidad intelectual es una condición permanente, pero no inmutable. Por ello, el curso de dicho diagnóstico puede variar a lo largo del ciclo vital debido a muchas variables que influyen en él. Por ejemplo, el curso de este trastorno siempre estará sujeto a la evolución de otras posibles enfermedades médicas subyacentes y a los factores ambientales. Así pues, el grado de discapacidad puede verse modificado tanto positiva como negativamente. Dentro de esta perspectiva de la atención integral, los profesionales procedentes principalmente de los ámbitos de la Educación y la Psicología deberán marcarse como una meta esencial el reto de trabajar constantemente la estimulación. Tal y como se ha señalado en líneas

anteriores, influencias ambientales, como son por ejemplo la estimulación cognitiva o lingüística, que reciba el individuo desde su entorno, determinarán cómo este conserve su capacidad intelectual y el punto hasta el que será capaz de potenciarla (Freídos, 2002; García-Fernández, Berruezo y Cobacho, 2002).

Por otra parte, para diseñar y aplicar adecuados planes de atención e intervención controlando los factores ambientales, es fundamental conocer los diversos estadios de gravedad existentes dentro de la discapacidad intelectual. Estos estadios o niveles no se establecen únicamente en función del CI registrado mediante la aplicación de pruebas psicométricas, sino teniendo también en cuenta la calidad del funcionamiento adaptativo del sujeto evaluado a través de otras técnicas de evaluación como la observación, los registros, la entrevista, etc. (véase tabla 2.2).

TABLA 2.2

Niveles de gravedad en el diagnóstico de discapacidad intelectual

Nivel	CI	Funcionamiento adaptativo
Leve	55-70	— Educable (capacidad cognitiva potenciable mediante un adecuado apoyo psicoeducativo). — Suelen desarrollar habilidades de comunicación y habilidades sociales básicas durante los años previos a la Educación Primaria. — Presentan déficits mínimos en áreas sensoriomotoras. — Al final de la etapa adolescente llegan a adquirir conocimientos académicos equivalentes al final de la etapa de Educación Primaria. — En la edad adulta adquieren habilidades sociales y laborales adecuadas para ser autónomos, aunque en ocasiones concretas puedan necesitar supervisión y orientación. — Con una adecuada red de apoyo social viven satisfactoriamente en comunidad.
Moderado	40-55	— Educable (capacidad cognitiva potenciable mediante un adecuado apoyo psicoeducativo). — Pueden desarrollar habilidades de comunicación en los primeros años de la etapa infantil. — Pueden recibir formación laboral y con supervisión moderada atender su propio cuidado personal. — Se desplazan autónomamente por lugares conocidos. — Dificultades en relaciones interpersonales, especialmente a partir de la adolescencia. — En la edad adulta pueden realizar trabajos no cualificados, pero siempre con supervisión. — Se adaptan a la vida en comunidad.
Grave	25-40	— En los primeros años de la niñez adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo. — En edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser instruidos en habilidades elementales de cuidado personal. — Solamente se benefician limitadamente de la enseñanza de materias preacadémicas como por ejemplo familiarizarse con el alfabeto y el cálculo simple. — En la edad adulta pueden realizar tareas muy simples, pero siempre con supervisión. — Se adaptan a la vida en comunidad basada en hogares colectivos o familia propia.
Profundo	<25	— La mayoría presenta una enfermedad neurológica asociada que suele explicar su

discapacidad intelectual.
— En los primeros años desarrollan considerables alteraciones en el sistema sensoriomotor.
— En un ambiente altamente estructurado con ayudas y supervisión constantes pueden alcanzar una mejora del nivel de destreza motora, de las habilidades comunicativas y del cuidado personal.
— Algunos logran realizar tareas elementales en instituciones protegidas y estrechamente supervisados.

FUENTES: APA (2013) y Marchesi, Coll y Palacios (2015).

1.1.2. Características

La investigación en población con discapacidad intelectual permite hablar de cierto patrón comportamental rígido que, en un significativo porcentaje de ocasiones, da lugar a problemas de conducta al compararlos con población general (Castejón y Navas, 2011). Se pueden observar dificultades para el juicio social, evaluación de riesgos a la hora de tomar una decisión, autogestión del comportamiento, gestión afectiva o dificultades para las relaciones interpersonales, así como la motivación en ámbitos como la escuela. En ocasiones, la falta de destreza comunicativa y de habilidades sociales pueden desembocar en conductas disruptivas e incluso agresivas. Por otra parte, se ha registrado un índice considerable de sujetos con bajas capacidades que han sido víctimas de maltrato y abuso sexual, así como altas tasas de intentos de suicidios en dicha población (APA, 2013).

En general, desde la práctica profesional se observan en el contexto aula determinados patrones comportamentales que permiten inferir cierta tendencia a presentar rasgos de personalidad por parte de esta población (Marchesi et al., 2015). Por tanto, es altamente recomendable conocerlos y tenerlos en consideración en el contexto educativo para obtener el máximo provecho del proceso de enseñanza-aprendizaje, de igual modo que debe hacerse con cualquier estudiante que forme parte del grupo-aula de un docente (véase figura 2.1).

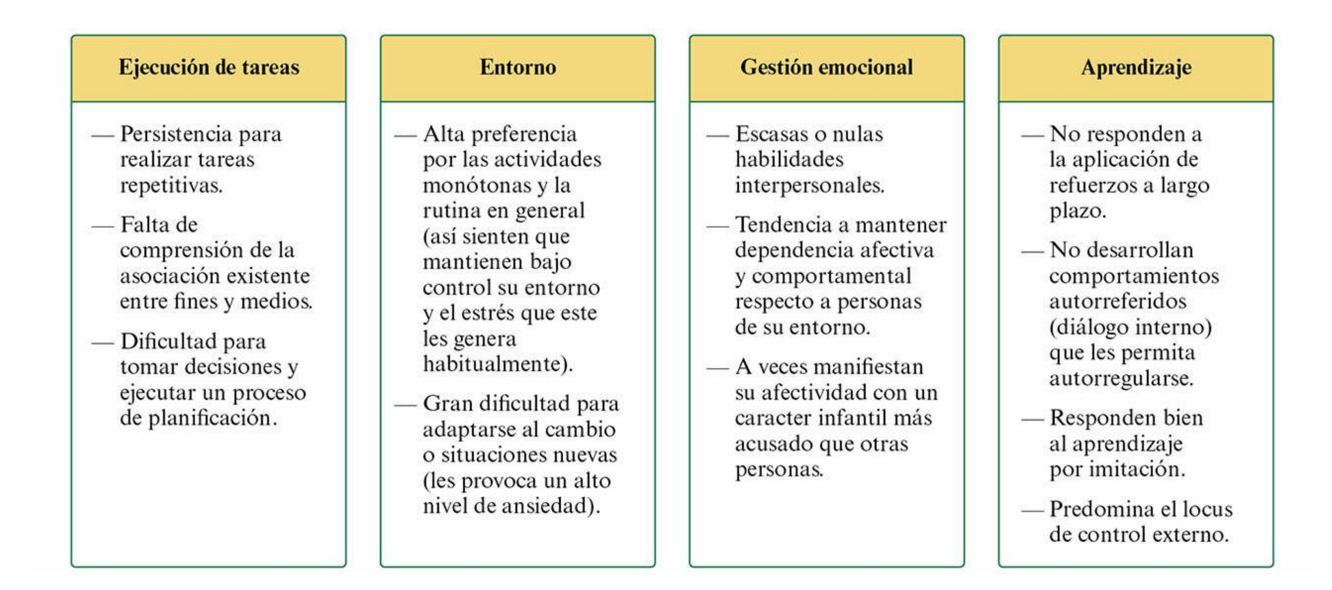


Figura 2.1.—Características de personalidad y conducta en población con discapacidad intelectual.

1.1.3. Etiología y factores predisponentes

La etiología de la discapacidad intelectual reside principalmente en factores biológicos o ambientales/psicosociales, o a una combinación de ambos. Cabe señalar que en aquellos casos en los que el nivel de discapacidad cognitiva es grave o profundo, resulta algo más complejo identificar su causa con seguridad. Cerca de un 40 por 100 de los casos en estadios grave o profundo de discapacidad cognitiva se diagnostican sin conocerse cuál es su origen (Fejerman, 2010).

En general, puede establecerse la siguiente clasificación de factores predisponentes para dicho diagnóstico (APA, 2013; Castejón y Navas, 2011):

a) Factores prenatales. Existen ciertos síndromes heredados que suponen una alteración cromosomática como es el caso del «síndrome de X frágil». Así mismo, se observan ciertos defectos del metabolismo o malformaciones cerebrales heredadas, aunque no supongan alteraciones del material cromosómico. Por otro lado, cabe destacar determinadas alteraciones tempranas del desarrollo embrionario no heredadas, como el síndrome de Down o las intoxicaciones y enfermedades maternas durante el embarazo, como puede ser el consumo de drogas legales e ilegales, infecciones víricas contraídas por la gestante, enfermedad de la placenta, etc.

b) Factores perinatales. En ocasiones, durante la gestación y/o el parto se producen problemas que afectan directamente al bienestar del neonato. Se trata de circunstancias como el nacimiento prematuro, contraer infecciones al nacer (por ejemplo, meningitis), sufrir hipoxia o anoxia, o que tenga lugar algún tipo de mala praxis médica.

c) Factores posnatales. Se hace alusión aquí a enfermedades médicas adquiridas

durante la infancia como malnutrición, infecciones graves, traumatismos cerebrales o intoxicación/envenenamiento (por ejemplo, por plomo o mercurio).

d) Factores ambientales. Se trata de aquellas influencias del entorno en el que nace y crece el individuo que tienen la capacidad de condicionar su desarrollo cognitivo general. Por ejemplo, sufrir una privación social grave y prolongada en el tiempo que no permita al sujeto recibir la suficiente o ninguna estimulación cognitiva, lingüística, etc.

Por tanto, se observan los factores de carácter biológico, con o sin carácter hereditario, y los factores ambientales. Dentro de estos últimos cabe destacar también factores de carácter psicosocial como es la privación durante la primera infancia de la estimulación o infraestructuras necesarias para un adecuado fomento intelectual en el niño. En ocasiones, un proceso de escolarización tardía, inadecuado o inexistente puede estar en la base de este diagnóstico, así como otros factores psicosociales, como la falta de valoración de logros y rendimientos académicos, un ambiente familiar desestructurado o falta de recursos y materiales para una instrucción de calidad. No obstante, las intervenciones de estimulación temprana realizadas con niños deprivados culturalmente han arrojado resultados positivos, demostrando así que el potencial intelectual puede modificarse mediante entrenamiento y una adecuada red de apoyo social.

1.1.4. Prevalencias y otros datos del diagnóstico

La discapacidad intelectual tiene incidencia en todas las razas y culturas, tratándose de un trastorno heterogéneo con múltiples causas, ya comentadas en apartados anteriores.

Este diagnóstico presenta una prevalencia global en población general de un 1 por 100, existiendo variaciones de las tasas según la edad (APA, 2013).

Según Marchesi et al. (2015), si se tienen en cuenta los datos sobre la prevalencia de la discapacidad intelectual en población diagnosticada y en función del nivel o estadio de gravedad en el que se encuentre dicha población afectada, se pueden observar datos como que el nivel de gravedad denominado «leve» es el estadio donde se registra una mayor prevalencia poblacional de casos diagnosticados. Además, dicha prevalencia va disminuyendo conforme se asciende en nivel de gravedad (véase figura 2.2).



Figura 2.2.—Prevalencia poblacional de discapacidad intelectual según gravedad (por 100).

En cuanto a las diferencias de prevalencias según el sexo, cabe señalar que los varones presentan más posibilidades que las mujeres de ser diagnosticados, especialmente de recibir un diagnóstico de discapacidad intelectual leve. Dicha prevalencia de hombres sobre mujeres podría explicarse con los factores predisponentes para presentar una discapacidad cognitiva que hacen referencia a causas genéticas que están vinculadas con el sexo masculino en mayor medida (APA, 2013).

Respecto a la comorbilidad que suele presentar la discapacidad intelectual, es importante destacar que suele cursar con otras patologías mentales, del neurodesarrollo o incluso médicas y físicas (por ejemplo, parálisis cerebral). El trastorno por déficit de atención/hiperactividad, los trastornos del espectro autista y los trastornos del control de impulsos suelen ser las afecciones que cursan con mayor frecuencia junto con la discapacidad intelectual (APA, 2013).

1.2. Altas capacidades: maduración precoz, talento y superdotación

1.2.1. Conceptualización

Todavía en la actualidad existe una falta de consenso entre la comunidad científica para establecer una definición específica y compartida del concepto «altas capacidades intelectuales». En general, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, en diferentes áreas psicoeducativas queda patente que una persona con altas capacidades es aquella que presenta una capacidad cognitiva superior a la que se espera observar en cualquier otro sujeto de su misma edad y condición. No obstante, la literatura científica y la práctica profesional con dicha población demuestran que el concepto de «alta capacidad intelectual» va mucho más allá de manifestar destrezas cognitivas superiores a la media, tomando, por lo general, como único y/o principal parámetro de referencia el coeficiente intelectual (CI) (Calero y García-Martín, 2014). Recientes estudios coinciden en reiterar que tener en consideración una simple puntuación CI es insuficiente a la hora de determinar altas capacidades en un individuo. No solamente por el hecho de que basar tal diagnóstico en una única medida parece ofrecer pocas garantías, sino porque la evaluación de este diagnóstico basada en el CI siempre está sujeta a la fiabilidad y validez de los test psicométricos empleados, así como a las variables que se hayan decidido analizar y que pueden o no estar influyendo en mayor o menor medida en el rendimiento intelectual de la persona evaluada (Brown, Renzulli, Gubbins, Del Siegle y Chen, 2005; Calero, García-Martín y Robles, 2011).

En los últimos años proliferan las investigaciones que apuestan por la aplicación de métodos más complejos y variados para identificar las altas capacidades intelectuales. Los datos que suelen arrojar los test de inteligencia por sí solos hablan únicamente del nivel de destrezas desarrolladas y aprendidas por el sujeto hasta ese momento de la evaluación, pero no permiten apreciar si dicho sujeto es capaz o no de mostrar destrezas

mayores y hasta qué punto podría llegar con el tiempo. Desde estas perspectivas se entiende la alta capacidad como una condición que dota a los individuos, desde temprana edad, de un mayor y más generalizado potencial de aprendizaje en comparación con otros sujetos de su misma edad cronológica y condición ambiental (Calero et al., 2011; Renzulli, 1994).

Por otra parte, el concepto «altas capacidades intelectuales» es muy amplio, dado que engloba a todas las personas que manifiestan un rendimiento cognitivo superior. Pero si por algo se caracteriza esta población es por su heterogeneidad, dados los distintos tipos de destrezas, rendimiento y habilidades de excelencia que poseen. Es por ello por lo que, en la literatura científica, se observa el empleo frecuente de distintas categorías o tipologías, entre las que destacan principalmente «superdotación», «talento» y «maduración precoz» (véase tabla 2.3).

TABLA 2.3
Tipologías en altas capacidades intelectuales

Superdotación
— Alto rendimiento intelectual en una amplia gama de capacidades. — Aprenden fácilmente cualquier conocimiento o destreza dentro de diversas áreas o materias. — Su desempeño cognitivo es cualitativamente distinto al de otros sujetos: se enfrentan a las tareas de un modo significativamente distinto. — Suelen discernir y considerar más de una posible alternativa posible a la hora de resolver un planteamiento o problema. — Su CI es por lo general igual o superior a 130. — Estrecha implicación con las tareas que les interesan y atraen: gran dedicación de energía y motivación. — Presencia significativa del rasgo de creatividad.
Talento
— Alto nivel de desempeño o dominio respecto a una destreza o habilidad específica. — No basta con manifestar un mejor dominio que el resto de los sujetos en un área concreta de desempeño, sino que se debe sobresalir notablemente por encima de la media. — Según el área de dominio en la que el sujeto muestre un sobresaliente desempeño, se pueden distinguir: talentos simples (por ejemplo, talento matemático, talento lógico, talento verbal, talento musical…) o talentos complejos (por ejemplo, talento artístico, talento figurativo…).
Maduración precoz
— Maduración temprana del desarrollo cognitivo. — Dicha maduración temprana puede manifestarse en una o varias áreas o destrezas (por ejemplo, competencia lingüística, capacidad motora y coordinación, etc.). — En la mayoría de los casos, los niños que a muy temprana edad presentan una maduración precoz acaban normalizando más tarde su proceso de desarrollo general, incluido el intelectual, e igualándose a la media. — Signos de maduración precoz no son garantía de un posterior diagnóstico de altas capacidades intelectuales. — Describe la condición de aquellos niños que comienzan a desarrollar ciertas destrezas y habilidades antes que el resto de sus iguales y que, durante un tiempo, las potencian y consolidan a una velocidad mayor que el resto. Por ejemplo, niños que adquieren mucho antes el lenguaje desde una perspectiva cualitativa y

cuantitativa.

FUENTES: Alonso, Renzulli y Benito (2003); Torrego (2011).

Además, sería conveniente aclarar las diferencias existentes entre ciertos conceptos relacionados con el intelecto y que a menudo se emplean como sinónimos cuando en realidad no lo son: prodigio, genio y eminencia. En el primer caso, respecto al término «prodigio», lo excepcional es que un sujeto es capaz de realizar una actividad con un nivel de dominio fuera de lo común para su edad. En el caso del concepto «genio», se estaría haciendo referencia a una persona con capacidades intelectuales extraordinarias que le han permitido crear una gran obra que constituye una importante aportación a la sociedad. Y por último, una «eminencia» sería una persona que, independientemente de su capacidad intelectual, ha alcanzado un éxito o creado una obra genial gracias a cualidades personales como la perseverancia en su trabajo o quizás a variables externas a su persona como el azar o la suerte (Torrego, 2011).

En la práctica clínica y en los contextos educativos la prevalencia y el abordaje de la superdotación por encima del resto de tipologías dentro de las altas capacidades intelectuales es notoria, debido a que la superdotación representa un mayor paradigma conceptual acompañado de un amplio abanico sintomático, y porque con el tiempo la práctica profesional ha confirmado la aparición de una mayor cantidad de consecuencias psicosociales y conductuales en el caso de la superdotación que implican una interferencia significativa en el proceso adaptativo del individuo a su entorno. Es por ello por lo que, a menudo y no siendo siempre conceptualmente correcto, se escucha hablar únicamente de superdotación como referente y término general que engloba a toda persona con altas capacidades. No obstante, dada la significativa representatividad que tiene la población superdotada, conviene enmarcar y delimitar dicha condición teóricamente. Tomando la OMS como organización de referencia, en cuanto al contexto salud a nivel mundial, cabe señalar que se define a la persona superdotada como aquella cuyo CI se sitúa por encima de 130, y además presenta una adecuada capacidad creativa junto con una alta motivación de logro. Por otra parte, en las últimas décadas han sido muchos los enfoques teóricos que han dado un giro al concepto de «superdotación». Por ejemplo, Gardner (1999) ha sido uno de los grandes responsables de esta revolución teórica. Su «teoría de las inteligencias múltiples» hizo que la comunidad científica asumiera el papel relevante de la inteligencia como capacidad potencial que puede y debe ser trabajada y fomentada a través de la estimulación del entorno. Pero, sin duda, los modelos basados en el rendimiento, como es la «teoría de los tres anillos» de Renzulli, desarrollada en 1978, representan también un marco sólido de referencia a la hora de definir la superdotación. Aunque con el tiempo este modelo ha sido reevaluado y complementado con otras teorías actualizadas, sus fundamentos básicos para explicar las altas capacidades intelectuales perduran en el presente. Según este modelo, para hablar

de superdotación es necesario detectar en el sujeto la presencia de tres variables interrelacionadas: habilidades superiores a la media (CI igual o superior a 130), alto compromiso con la tarea y creatividad. Solamente las personas superdotadas manifiestan un potencial notorio a partir de la combinación de estas tres variables. En cambio, las personas con talento mostrarían un potencial considerable solamente en alguna de ellas y de forma independiente (véase figura 2.3).

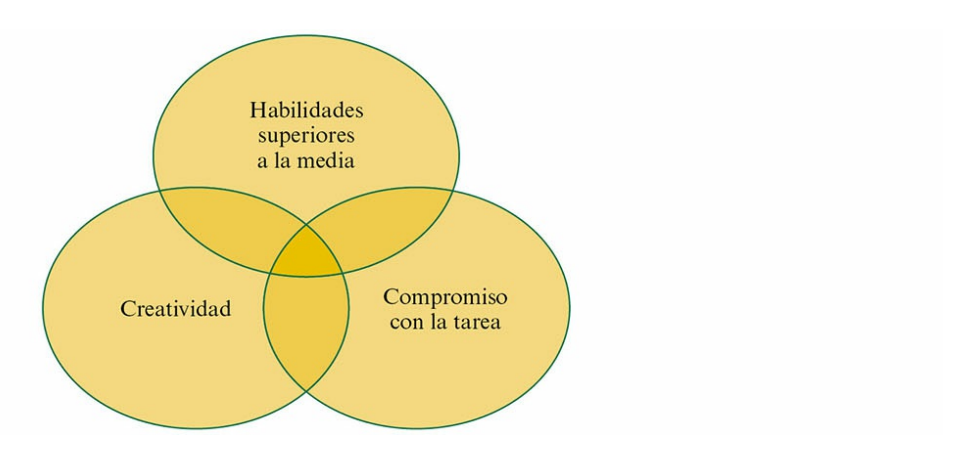


Figura 2.3.—Teoría de los tres anillos de Renzulli (1978).

Llegados a este punto, se puede considerar que el hecho de que un organismo internacional como la OMS utilice los tres parámetros conceptuales principales que conforman la teoría de Renzulli para establecer su definición de superdotación denota la relevancia, todavía vigente, de dicha teoría en el estudio de este tipo de alta capacidad.

Además de estas teorías de referencia, los profesionales de la Educación y la Psicología disponen de otros modelos teóricos que han ido evolucionando con el tiempo para la explicación de las altas capacidades (véase tabla 2.4).

TABLA 2.4

Resumen de modelos explicativos de las altas capacidades

	Modelo	Fundamentos básicos
Modelos iniciales	Modelo sociocultural (Mönks, 1992)	Amplía la teoría de Renzulli (1978) incluyendo factores psicosociales: — Familia. — Colegio. — Grupo de iguales.
	Teoría pentagonal implícita de Stenberg (1986)	Incluye: — Criterio de excelencia. — Criterio de rareza. — Criterio de productividad. — Criterio de demostrabilidad.

		— Criterio de valor.
	Modelo global de la superdotación de Pérez (1998)	Agrega a la teoría de Renzulli (1978) «Siete núcleos de capacidad»: — Matemática. — Lingüística. — Espacial. — Motriz. — Musical. — Artística. — Interpersonal.
Modelos actuales	Modelo psicosocial de «filigrana» de Tannenbaum (1997)	Distingue cinco factores que han de darse de forma combinada: — Capacidad general, considerada como «factor g». — Aptitudes específicas. — Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto. — Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes. — Factor suerte.
	Modelo explicativo de la superdotación de Prieto y Castejón (1997)	Incluye: — Habilidad intelectual general. — Capacidad de manejo del conocimiento. — Personalidad. — Ambiente.

FUENTE: Torrego (2011).

1.2.2. Características y diferencias

Existen algunas publicaciones que, desde la observación de casos en la práctica profesional, han tratado de establecer un perfil de características de personalidad, así como un patrón comportamental propio de los sujetos que presentan altas capacidades cognitivas. En la mayoría de los casos dichos perfiles se basan en un mero análisis descriptivo de la frecuencia con la que se observan determinadas características en esta población. De hecho, es necesario señalar que la literatura científica todavía no ofrece estudios empíricos con datos contrastados y fiables que permitan establecer en firme un perfil de personalidad o un patrón conductual significativamente asociado (Alonso et al., 2003; Prieto, Sánchez y Garrido, 2008). La población de individuos con altas capacidades representa un grupo heterogéneo que precisamente dificulta, no solamente precisar qué tipo de alta capacidad muestra un sujeto, sino identificar un conjunto compartido de características específicas asociadas a cada tipo. De modo que, en la actualidad y desde la experiencia que brinda el trabajo de campo en los contextos educativos, solamente se puede hablar de una tendencia a presentar ciertas características

generales observadas con alta frecuencia en personas con altas capacidades intelectuales (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014; Luque, Hernández-Díaz y Luque, 2016). Estas características diferenciales pueden verse agrupadas por áreas de desarrollo personal en la figura 2.4.

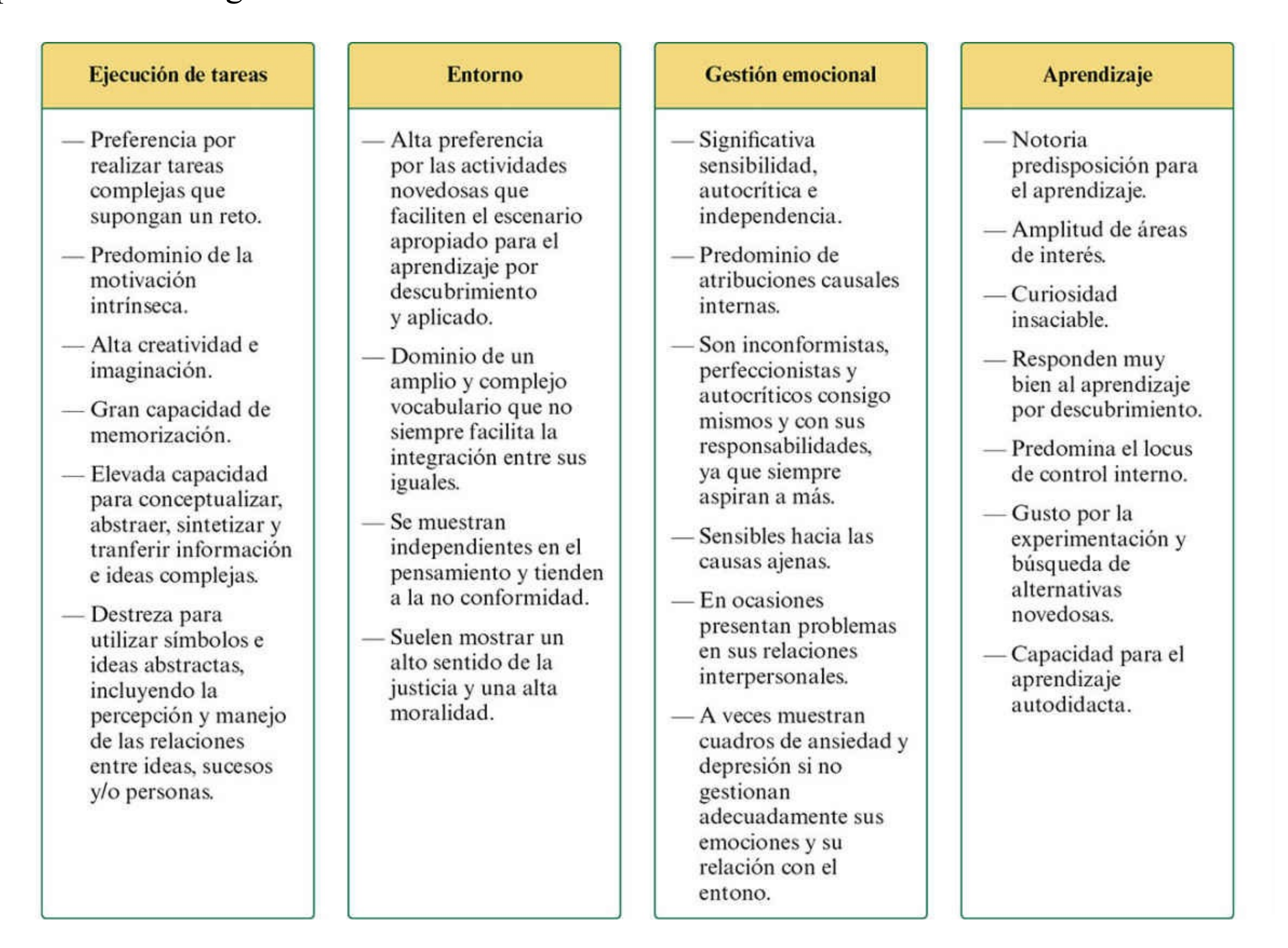


Figura 2.4.—Características de personalidad y conducta en población con altas capacidades intelectuales.

1.2.3. Factores determinantes

En torno a las altas capacidades intelectuales y al potencial cognitivo que se puede fomentar mediante la adecuada estimulación, mencionado en relación a los modelos teóricos en apartados anteriores, es necesario dejar constancia de la relevancia que tiene la existencia de ciertos factores que condicionan el desarrollo de la capacidad intelectual y, de forma específica, de aquellos factores que pueden potenciar o no las altas capacidades intelectuales.

Se procede pues a exponer los principales factores barrera o facilitadores de las altas capacidades (Peña, 2002):

a) Valores predominantes en la realidad cultural del sujeto. Existen actitudes y

patrones de conductas en determinados grupos culturales que, lejos de suponer un facilitador para el desarrollo de las altas capacidades, suponen una barrera. En ocasiones, debido a creencias o actitudes de índole ideológica o cultural en general, no se contempla la superdotación o el talento como una opción aceptable ni positiva, sino como un caso fuera de la norma que prevalece en una mentalidad social igualitarista.

b) Expectativas y estereotipos generados en torno a ellos. Frecuentemente la sociedad alimenta mitos y falsas creencias sobre las personas con altas capacidades que, en lugar de ayudarles a integrarse y fomentar su potencial intelectual, contribuyen a que se aíslen socialmente e incluso desarrollen psicopatologías que no les permiten adaptarse a su entorno. Se trata de mitos plasmados en pensamientos y verbalizaciones como «son prepotentes y solitarios», «si tan inteligentes son, deben ser académicamente brillantes», «no necesitan ayuda», «se las pueden apañar solos mejor que otros», «tienen el éxito garantizado», «el que es listo, lo es para todo», etc.

Aunque en líneas anteriores se ha constatado la autonomía, buen desempeño y adecuado autoconcepto que por lo general presenta esta población, no se debe pasar por alto que en ocasiones su edad cronológica no supone una garantía de que su desarrollo cognitivo avance de igual modo que otras áreas significativas en el desarrollo integral de cualquier sujeto. Es decir, se puede producir una discronía entre su nivel intelectual y, por ejemplo, su desarrollo social, su desarrollo afectivo, etc. Esto acaba generando graves conflictos para su adaptación al entorno, específicamente para sus relaciones interpersonales, derivando a menudo en trastornos de ansiedad y depresión. Existen numerosos casos de sujetos con altas capacidades que llegan a tomar la decisión de ocultar sus altas destrezas para así lograr sentirse aceptados entre sus iguales y no sufrir las consecuencias negativas habitualmente vinculadas al hecho de destacar por presentar superdotación o talento.

c) Oportunidades socioeconómicas de su entorno directo. El nivel social, cultural y económico del entorno directo donde nace y crece un individuo es siempre un factor condicionante, aunque no inmutable, del tipo de estimulación que reciba para fomentar o no su intelecto. Obviamente, si las circunstancias sociales y familiares no proporcionan los escenarios oportunos para que estas personas puedan vivir las experiencias adecuadas a sus necesidades intelectuales, no se podrá garantizar una adecuada estimulación cognitiva ni potenciación intelectual.

1.2.4. Prevalencias y otros datos del diagnóstico

Los últimos datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio de Educación en España y recogidos en algunos estudios publicados recientemente (Jiménez y García, 2013; Pérez y Jiménez, 2018) muestran que la población con alta capacidad intelectual en el sistema educativo español tiene cada vez una mayor notoriedad, habiéndose registrado, por

ejemplo, en un curso académico 17.328 alumnos con altas capacidades en España, entre el total de 4.749.286 de matriculados, es decir, un 0,36 por 100 de la población escolarizada. Estos datos ponen de relieve la especial relevancia de cara a mejorar y enriquecer el diseño de programas de intervención en relación a las altas capacidades intelectuales. No obstante, también destaca la necesidad de seguir avanzando en la identificación de esta población. Así, tal y como señalan Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez (2014), tanto si se atiende al criterio más restrictivo de identificación (i. e., el criterio de Terman de presentar un CI igual o superior a 130; esperable en el 2,2 por 100 de la población) como al más amplio (i. e., el criterio establecido por Renzulli y Reis, entendido como la tenencia o capacidad para desarrollar una habilidad superior, creatividad y compromiso con una tarea y aplicarla en un área; esperable en el 15-20 por 100 de la población), el porcentaje de la población identificado actualmente en España dista notablemente de los porcentajes esperables según estos criterios.

Por otra parte, en las últimas décadas la diferencia según el sexo ha dejado de ser tan significativa como décadas atrás, donde el porcentaje de hombres superaba en gran medida al de mujeres en cuanto al diagnóstico de altas capacidades. Por lo general se considera que este cambio en diferencias de sexo se debe a la progresiva mejora en el diagnóstico de altas capacidades y a la creciente sensibilización hacia la igualdad de género, dado que antes la desigualdad también suponía un sesgo en la recogida de este tipo de datos estadísticos (Pérez y Jiménez, 2018).

2. EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA

En este apartado se presentará la evaluación integral, esto es, psicosocioeducativa, que se debería tener en consideración, desde el papel del psicólogo educativo, para una correcta valoración de las habilidades y barreras que el alumnado con baja y alta capacidad puede encontrar en su proceso de aprendizaje. En primer lugar, se atenderá a los aspectos a considerar para la discapacidad intelectual y, posteriormente, para las altas capacidades; no obstante, es necesario que el lector tenga en consideración que, al evaluar la capacidad, hay pruebas que se utilizarán de forma indistinta en ambos casos.

La evaluación psicosocioeducativa, que a continuación se presenta, se enmarca en las funciones de los profesionales especialistas del servicio de orientación educativa que atienden al alumnado del centro educativo (como se ha puesto de manifiesto en el primer tema de este manual). Generalmente, la evaluación psicopedagógica se inicia cuando los maestros o profesores, dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentre el alumno, dan «la voz de alarma» al equipo de orientación educativa, al haber observado algunos indicios de posibles dificultades de adaptación al programa educativo por parte del estudiante. Es entonces cuando los profesionales del equipo orientador inician el proceso de evaluación psicosociopedagógica correspondiente.

La información recogida en esta evaluación quedará plasmada en el informe

psicopedagógico, un documento oficial que indicará las principales necesidades y barreras detectadas para el adecuado funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y que debe ser tenido en consideración para proporcionar los apoyos y poner en marcha las medidas oportunas que permitan mejorar el desarrollo integral del alumnado. Dicho informe recoge información sobre: historia previa del alumno; motivo por el que se está evaluando al alumno en cuestión; descripción de las características de su entorno; técnicas de evaluación cuantitativas y/o cualitativas utilizadas; descripción detallada de los resultados extraídos tras la aplicación de dichas técnicas; relación de necesidades educativas detectadas por los resultados de la evaluación; y una conclusión final, donde se ha de especificar si existe o no un diagnóstico de bajas o altas capacidades intelectuales y si se considera necesario o no iniciar pautas de actuación específicas (Marchesi et al., 2015). En este sentido destacar que, si las medidas a incluir no son únicamente ordinarias, es necesario incorporar las orientaciones correspondientes para que se pueda desarrollar adecuadamente el plan de actuación personalizado del alumno.

Para la elaboración del plan de actuación personalizado (PAP), según ya se dispuso en la legislación (LOE, 2006), y con el fin de poder brindar al alumno una intervención personalizada, se han de evaluar tanto las características personales como las del contexto educativo y familiar, identificando con precisión qué necesidades educativas presenta el alumno, en función de las diferentes áreas de conocimiento y de las destrezas generales que son trabajadas en el aula según lo establecido en el currículo. Así, se evalúa al alumno estando en interacción con el contexto donde se desarrolla y aprende para identificar sus necesidades educativas, esto es, su competencia curricular y factores facilitadores y barreras del aprendizaje en el contexto educativo y familiar. Tras esta fase de evaluación, habiendo obtenido el informe psicopedagógico e iniciada la aplicación de la intervención acordada como respuesta educativa, se llevará a cabo un seguimiento de dicha intervención. Así, se registrarán los avances que se van observando y se revisará la adecuación de las medidas adoptadas para introducir los ajustes que se considere sean necesarios. Como ha quedado patente, el proceso de evaluación es complejo, pero sin duda necesario para establecer una atención diseñada a medida para que el alumno consiga desarrollar su máximo potencial.

El plan de actuación propuesto para el alumno será fruto de una toma de decisiones elaborada por el equipo multidisciplinar del centro educativo. Este equipo no está solamente compuesto por los orientadores educativos, sino también por los maestros o profesores del estudiante, e incluye la colaboración estrecha de la familia. Todo ello permitirá garantizar una respuesta educativa adaptada que atienda a las necesidades educativas y características individuales del estudiante (Muñoz y Portillo, 2007).

Si bien se detallan posteriormente las formas específicas de evaluación con alumnado con alta y baja capacidad, aquí se expone una relación de sugerencias o cuestiones orientativas para llevar a cabo un adecuado proceso de detección de necesidades

educativas y toma de decisiones, aplicable para la evaluación psicopedagógica en general:

— *¿Qué información/es podemos utilizar para iniciar el proceso de evaluación?*

- Historia escolar: ¿se han detectado barreras para el aprendizaje anteriormente?
- Historia familiar: ¿la interacción y trabajo conjunto familia-escuela ha sido adecuada?
- Otros ámbitos: ¿existen informes relevantes emitidos desde sanidad, servicios sociales, etcétera?

— *¿El alumno/a recibe algún tipo apoyo en la actualidad?*

- De acceso al currículo: ¿requiere algún tipo de adecuación en la organización de los espacios del aula?, ¿necesita adaptaciones en los materiales que utiliza?
- Para la participación: ¿se aplican estrategias de inclusión en el grupo?
- Para el aprendizaje: ¿recibe algún tipo de apoyo dentro o fuera del aula?

— *¿Existen otras informaciones relevantes sobre el alumno/a?*

- ¿Responsabilidades en la clase y en su grupo?
- ¿Grado de participación en las actividades colectivas del centro?

— *¿Qué tipo de instrumentos y técnicas podemos utilizar en el proceso de valoración de necesidades?*

- Alumno/a:

  — Protocolos de evaluación de competencia curricular.
  — Escalas de observación en el aula.
  — Material psicopedagógico.

- Contexto escolar:

  — Análisis de la programación y de los libros de texto que se utilizan en la clase.
  — Protocolos de observación en el aula.
  — Reunión con equipo educativo.

- Contexto familiar:

  — Entrevista familia.

— *¿Se detectan necesidades sin atender?*

- *Sí.* Resulta necesario elaborar un plan de actuación personalizado.
- *No.* Se aplican medidas de atención a la diversidad.

A continuación se detallan, tanto para discapacidad intelectual como para altas capacidades, qué aspectos se deberían tener en consideración para la evaluación de estas necesidades concretas y qué técnicas se deberían utilizar para la recogida de esta información.

2.1. Discapacidad intelectual

La evaluación psicoeducativa, en el ámbito de la discapacidad intelectual, permite identificar tanto las necesidades específicas de apoyo del alumnado, como aquellos factores del contexto que favorecen o dificultan su proceso de enseñanza-aprendizaje. La identificación de estos factores resulta crucial para concretar sus necesidades educativas de acceso, participación y aprendizaje, lo que permite determinar las medidas educativas más adecuadas y los apoyos que pueda precisar y permite establecer un plan de actuación personalizado para atenderlas. En la evaluación psicoeducativa de niños y adolescentes que presentan discapacidad intelectual es necesario conocer el perfil de habilidades y dificultades que presentan en relación a su funcionamiento cognitivo. Atender a estas características puede poner de relieve alteraciones neurofuncionales y neuroestructurales asociadas a los déficits cognitivos, conductuales y emocionales, cuyo conocimiento permitirá mejorar el diseño de posteriores intervenciones (Peydró, Agustí y Company, 1997).

a) Condiciones personales

Tal y como establece la legislación en cuanto a la atención a la diversidad en el aula (LOE, 2006), en el proceso de evaluación se debe recoger toda la información relevante sobre el alumnado y los contextos escolar, familiar y social de los que forma parte, para organizar así una intervención psicosocioeducativa que se ajuste a sus necesidades. Así, en cuanto al alumno, la evaluación debe centrarse concretamente en los siguientes ámbitos:

— Análisis del nivel de las competencias clave adquiridas.
— Dificultades específicas en habilidades adaptativas.
— Estrategias de aprendizaje.
— Información básica de las funciones ejecutivas utilizadas por el alumno en el aula, así como de procesos cognitivos básicos y otros factores psicológicos: activación, foco de atención, esfuerzo, emoción, memoria y acción.
— Autoconcepto y autoestima.
— Competencias sociales.

Asimismo, resulta prioritario el análisis de la conducta adaptativa para detectar necesidades específicas de este alumnado, teniendo en consideración la desviación de las conductas normativas esperables para cada edad. En este sentido, se analizarán conductas vinculadas con las siguientes áreas (Marchesi et al., 2015):

— Autocuidado: habilidades implicadas en el aseo, comida, vestido, higiene.
— Salud y seguridad: habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud y la prevención de accidentes.
— Autodirección: habilidades relacionadas con realizar elecciones, horarios, buscar ayuda en casos necesarios, resolver problemas en situaciones familiares y novedosas, demostrar habilidades de autodefensa.
— Habilidades de vida en el hogar: funcionamiento dentro del hogar, tareas del hogar, y planificación diaria.
— Utilización de los recursos de la comunidad: tiendas, transporte público, parques, etcétera.
— Ocio y tiempo libre: hace referencia al desarrollo de intereses variados en cuando al disfrute de tiempo lúdico.

A continuación se presentan, de forma orientativa, algunas técnicas de evaluación que pueden utilizarse para la evaluación de los aspectos anteriormente mencionados (véase tabla 2.5).

TABLA 2.5
Relación de áreas de evaluación y técnicas recomendadas

Áreas de evaluación	**Técnicas de evaluación**	**Edad**	
Inteligencia/habilidades cognitivas. (Instrumentos psicométricos.)	*Escala de inteligencia de Wechsler para niños_WISC V* (2014).	6 a 16 años.	Evalúa las siguientes escalas: comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, no verbal, capacidad general, competencia cognitiva, razonamiento cuantitativo, memoria de trabajo auditiva.
	Escala de inteligencia de Wechsler para adultos_WAIS IV (2012).	16 a 90 años.	Evalúa las siguientes escalas: comprensión verbal, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, razonamiento perceptivo.
	Escala manipulativa internacional de	2 a 21 años.	Capacidad intelectual global. Batería de visualización y razonamiento (VR); batería de atención y memoria; escala

	Leiter_Leiter-R (Roid, Miller, Pomplun y Koch, 2013).		social emocional.
Competencia curricular.	Indicadores de logro marcados por la legislación.	Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.	
Estrategias de aprendizaje.	Observación en el aula.	Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.	
	Escalas de estrategias de aprendizaje_ACRA (Román y Gallego, 2008).	12 a 16 años.	Evalúa uso de: estrategias de adquisición, estrategias de codificación, estrategias de recuperación de información, estrategias de apoyo al procesamiento.
Dificultades específicas de aprendizaje.	Análisis de trabajos del aula.	Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.	
Funciones ejecutivas.	*Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños_ENFEN* (Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2009).	6 a 12 años.	Evaluación del nivel de madurez y del rendimiento cognitivo en actividades relacionadas con las funciones ejecutivas en niños.
	Evaluación conductual de la función ejecutiva BRIEF-P (Gioia, Espy, Isquith, 2016).	2 a 5 años.	Evalúa: índice global de función ejecutiva, índice de autocontrol inhibitorio, índice de flexibilidad, índice de metacognición emergente, a partir de escalas relacionadas con las funciones ejecutivas: inhibición, flexibilidad, control emocional, memoria de trabajo, planificación y organización.
	Evaluación conductual de la función ejecutiva_BRIEF-2 (Maldonado et al., 2017).	5 a 18 años.	Formas familia y escuela. Evaluación de las funciones ejecutivas por parte de padres, madres y profesores.
	Observación en el aula: análisis de	Infantil, Primaria,	

	interacciones que el alumno/a establece con el grupo.	Secundaria y Bachillerato.	
Competencias sociales.	*Batería de socialización 1, 2 y 3_BAS* (Silva y Martorell, 2018a, 2018b).	BAS 1 y 2 aplicable de 6 a 15 años. BAS 3 aplicable de 11 a 19 años.	Evalúa la socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares.
Conducta adaptativa.	*Sistema de evaluación de la conducta adaptativa_ABAS II* (Harrison y Oakland, 2013).	de 0 a 89 años	Evalúa: comunicación, utilización de los recursos comunitarios, habilidades académicas funcionales, vida en el hogar o vida en la escuela, salud y seguridad, ocio, autocuidado, autodirección, social, motora y empleo. Tres índices globales: conceptual, social y práctico, índice global de conducta adaptativa (CAG).

b) Detección de barreras en el contexto escolar

Según Muñoz y Portillo (2007), existe la necesidad de valorar el contexto escolar para identificar posibles barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela. En este sentido hay que valorar la idoneidad de la propuesta educativa del grupo-clase en relación al alumno para que, en el caso de que se detecten barreras que dificulten su proceso de aprendizaje, se apliquen las estrategias inclusivas correspondientes. A continuación se presentan de forma orientativa algunos procedimientos de análisis que pueden utilizarse en este proceso de evaluación de barreras para el aprendizaje (véase tabla 2.6).

Tabla 2.6

Relación de procedimientos para el análisis de diferentes áreas

Área de evaluación	Técnica de detección
Grado de dificultad de los contenidos en relación a la competencia curricular del alumno.	Análisis de contenidos de la programación del grupo.
Estrategias de enseñanza que se utilizan en relación con las estrategias de aprendizaje que domina el alumno.	Observación en el aula de la metodología que utiliza el profesor.
Grado de dificultad de las actividades.	Análisis del libro de texto. Observación en el aula de estrategias de enseñanza.

Adecuación de los entornos de aprendizaje y de los materiales didácticos.	Análisis de espacio del aula y de los posibles elementos distractores. Revisión del material didáctico que utiliza.
Criterios de evaluación que se utilizan en relación al nivel competencial del alumno.	Análisis de criterios de evaluación de la programación del grupo.
Procedimientos que se emplean para evaluar.	Análisis de pruebas de evaluación y exámenes.

Teniendo en cuenta estos parámetros de valoración, que hacen posible detectar las barreras de aprendizaje en el contexto aula, se facilitan a continuación ejemplos de cómo puede desarrollarse este proceso de valoración del contexto escolar en relación a la capacidad intelectual (véase tabla 2.7).

TABLA 2.7
Ejemplos de análisis del contexto escolar

	Información del alumno	**Idoneidad de la propuesta educativa**	**Posibles barreras que pueden detectarse en consecuencia**
Ejemplo 1	Nivel de competencia curricular.	Análisis de contenidos de la programación.	Los contenidos se encuentran a una distancia considerable de las posibilidades de aprendizaje del alumno.
Ejemplo 2	Existen dificultades específicas para poder realizar parte de las tareas escolares.	Identificación de tareas que implican aplicación de contenidos que no se dominan.	No se utilizan alternativas diferentes para la realización de las actividades.
Ejemplo 3	Muestra una baja autoestima y desconfianza en su propia competencia ante las tareas.	Análisis de las valoraciones y refuerzos que se le ofrecen en la clase.	Los mensajes que recibe el alumno/a expresan, en general, expectativas negativas hacia sus progresos.
Ejemplo 4	Mantiene atención sostenida durante un tiempo muy reducido.	Identificación de actividades que requieren mantener la atención en períodos prolongados de tiempo.	La metodología que se utiliza preferentemente en clase: exposiciones orales, trabajo libro de texto, requieren mantener la atención durante períodos prolongados.
Ejemplo 5	El rendimiento mejora si recibe ayudas en las tareas que requieren aplicar procedimientos complejos.	Análisis del tipo de ayudas que recibe en la clase: de sus iguales, del profesorado u otros agentes.	La metodología que se aplica no permite la interacción y ayuda mutua en la clase.

c) Valoración del contexto sociofamiliar

De igual modo que se evalúa el contexto escolar, se deben analizar todos aquellos aspectos del entorno sociofamiliar que puedan ejercer «efecto barrera» para el aprendizaje del alumno, así como los que potencian o facilitan el mismo, con el fin de aplicar las estrategias de intervención correspondientes (Muñoz y Portillo, 2007).

Teniendo en cuenta los principales ámbitos de evaluación a considerar para detectar posibles barreras en el proceso de aprendizaje, se expone a continuación una serie de ejemplos sobre cómo puede desarrollarse este proceso de valoración del contexto familiar en relación a la baja capacidad intelectual (véase tabla 2.8).

TABLA 2.8
Ejemplos de análisis del contexto familiar

	Información del alumno	**Idoneidad de las posibilidades de aprendizaje**	**Posibles barreras que pueden detectarse en consecuencia**
Ejemplo 1	Muestra una baja autoestima y desconfianza en su propia competencia ante las tareas.	Análisis de las valoraciones y refuerzos que se le ofrecen en casa.	Los mensajes que recibe el alumno/a expresan, en general, expectativas negativas hacia sus progresos.
Ejemplo 2	El rendimiento mejora si recibe ayudas en las tareas para casa.	Análisis del tipo de ayudas que recibe en la casa para realizar los deberes.	No recibe ayudas en casa o no son las adecuadas.
Ejemplo 3	Necesita normas claras para aplicar hábitos de autonomía en casa.	Análisis de normas e instrucciones que se aplican en el contexto familiar.	No existen normas claras respecto al comportamiento en el contexto familiar.

2.2. Altas capacidades

Según Arocas, Martínez y Martínez (2000), lo importante en el ámbito escolar es poder identificar y valorar las necesidades educativas que el alumno manifiesta en el contexto en que se encuentra, y no el diagnóstico en sí. De esta forma se pretende alcanzar uno de los fines del sistema educativo: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado. En la actualidad, la determinación de un alumno con altas capacidades, según la consideración de los expertos, no se puede basar únicamente en el valor proporcionado por un solo criterio durante la evaluación psicoeducativa, dado que, aunque este puede ser importante e incluso relevante, resulta insuficiente para la identificación de las necesidades educativas del estudiante.

Es por ello que se deben valorar otros indicadores, igualmente importantes, tales como aptitudes específicas, pensamiento divergente, creatividad, personalidad, adaptación al contexto escolar, competencias emocionales, actitud frente a la vida, etc., y no solo tener en cuenta una puntuación alta en los registros o escalas establecidas en determinadas pruebas estandarizadas de evaluación de la habilidad cognitiva (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014). En suma, el análisis de la información recogida en la evaluación psicopedagógica debe permitir conocer el potencial del alumno, su interacción con su contexto más próximo (escolar y familiar), así como las barreras que puedan dificultar su desarrollo. De este modo, se podrá diseñar un plan de actuación donde se contemplen aquellas medidas educativas que, desde una perspectiva inclusiva e integral, permitan la mejor respuesta educativa, consiguiendo así desarrollar al máximo las capacidades y personalidad del alumno (Arocas, Martínez, Martínez y Regadera, 2002). En la tabla 2.9 se destacan algunas técnicas de evaluación que podrían aplicarse para la evaluación de los aspectos anteriormente señalados (Arocas et al., 2002). Será criterio del equipo orientador la utilización de unos u otros en el proceso de evaluación.

TABLA 2.9

Relación de técnicas recomendadas

Área de evaluación	Técnica de evaluación	Edad	Contenido
Inteligencia general	*Escalas de inteligencia Wechsler WPPSI-IV* (2014).	2 años y 6 meses a 7 años 7 meses.	Evalúa las siguientes escalas: comprensión verbal, visoespacial, memoria de trabajo, adquisición de vocabulario, no verbal, capacidad general. A partir de 4 años se añaden: razonamiento fluido, velocidad de procesamiento, competencia cognitiva.
	Escala de inteligencia de Wechsler para niños_WISC V (2014).	6 a 16 años.	Evalúa las siguientes escalas: comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, no verbal, capacidad general, competencia cognitiva, razonamiento cuantitativo, memoria de trabajo auditiva.
	Escala de inteligencia de Wechsler para adultos_WAIS IV (2012).	16 a 90 años.	Evalúa las siguientes escalas: comprensión verbal, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, razonamiento perceptivo.
Inteligencia general	*Escala de inteligencia de Wechsler para adultos_WAIS IV* (2012).	16 a 90 años.	Evalúa las siguientes escalas: comprensión verbal, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, razonamiento perceptivo.
	Escala manipulativa internacional de	2 a 21 años.	Capacidad intelectual global. Batería de visualización y razonamiento (VR); batería

	Leiter_Leiter-R.		de atención y memoria; escala social emocional.
	Matrices (Sánchez-Sánchez, Santamaría y Abad, 2015).	A partir de 4 años.	Evalúa potencial de aprendizaje o inteligencia general dando sentido a materiales desorganizados.
	DAT 5. Test de aptitudes diferenciales (Bennett, Seashore y Wesman, 2011).	A partir de 12 años.	Evalúa siete aptitudes básicas: razonamiento verbal, razonamiento numérico, razonamiento abstracto, razonamiento mecánico, relaciones espaciales, ortografía, rapidez y exactitud perceptiva.
Creatividad	*PIC-J. Prueba de imaginación creativa - Jóvenes* (Artola, Barraca, Martín, Mosteiro, Ancillo y Poveda, 2008).	12-18 años (45')	Escalas: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, título y detalles especiales (tanto gráfica como narrativa/verbal).
	PIC-N. Prueba de imaginación creativa - Niños (Artola, Ancillo, Barraca, Mosteiro y Barraca, 2012).	8-12 años (40')	
	CREA. Inteligencia creativa (Corbalán et al., 2003).	6-adultez	Elaborar preguntas a partir de un material gráfico proporcionado.
	Test de pensamiento creativo de Torrancex (Torrance, 1974; adaptación de Jiménez, Artiles, Rodríguez y García, 2007).	5-adultez	Dos pruebas independientes: prueba verbal y prueba figurativa.
	Habilidades específicas		
Ámbito social	*EMA: Escalas Magallanes de adaptación* (García-Pérez y Magaz, 2011).	12-18 años.	Evalúa: adaptación escolar (profesores y compañeros) y familiar (padre y madre).
Ámbito musical	*Test de talento musical* (Seashore, Lewis y Saetveit, 1960).	A partir de 9 años.	Evalúa, en relación a aptitud musical: tono, intensidad, tiempo, ritmo, timbre, memoria tonal.
Ámbito visoespacial	*Test de aptitud mecánica* (Stenquist, 1922).	A partir de 6 años.	Se evalúa aptitud mecánica a partir de una serie de dibujos-problema que deben relacionarse con otras imágenes.
Ámbito matemático	*PMA-R (Aptitudes Mentales Primarias -*	A partir	Concretamente evaluación de las escalas de razonamiento lógico (R), numérica (N), verbal (V) y

y lingüístico	*Revisado)* (Cordero, Seisdedos, González y De la Cruz, 2007).	de 9 años.	fluidez verbal (F).

Asimismo, en la evaluación psicopedagógica de las altas capacidades (además de los aspectos anteriormente mencionados) deberían considerarse los elementos que se indican a continuación (Arocas et al., 2002; Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando y Badía, 2010):

a) Características personales:

— Competencia curricular. Interesa conocer el grado de aprendizaje que ha conseguido el alumno en relación a los contenidos del currículo general. En los niveles educativos iniciales es frecuente encontrar que existen diferencias muy importantes entre lo que el alumno ya ha aprendido y lo que se pretende que el grupo aprenda. Así, por ejemplo, en algunos casos pueden llegar a ser grandes lectores cuando el grupo está empezando a aprender a leer o pueden contar hasta los millones cuando los demás aprenden los primeros números. Al final de la etapa de primaria este desfase curricular suele producirse especialmente en aquellas áreas que están relacionadas con sus intereses concretos. Para la evaluación de esta información se partiría de las diferentes evaluaciones realizadas por el profesorado, así como entrevistas con los docentes en relación al posible desfase curricular.

— Intereses por aprender. A menudo se puede observar a estudiantes con alta capacidad cognitiva que mantienen un intenso y estrecho interés hacia algún tema o campo del conocimiento en concreto. Con frecuencia estos suelen especializarse, de forma notoria, en sus temas de interés dedicando períodos prolongados de tiempo a documentarse y formarse sobre los mismos. También suele suceder que estos alumnos se interesen por temas concretos que tienen poca relación o ninguna con los contenidos que se trabajan en su nivel educativo: la robótica, los astros y el universo, los dinosaurios. Es muy recomendable conocer la naturaleza e intensidad de sus intereses concretos de aprendizaje conversando directamente con el alumno, mostrando interés, preguntando a su familia o diseñando algún sencillo cuestionario que podría aplicarse a todo el grupo y que nos proporcionaría esta información.

— Estrategias y estilo de aprendizaje. Resulta fundamental obtener una información completa sobre cómo aprende el alumno, es decir, su forma peculiar de afrontar los contenidos y tareas escolares, sus preferencias y motivaciones, el sentido que da y cómo utiliza aquello que aprende (aspectos que se han abordado con mayor detalle en otro tema de este manual) (Castelló, 2002; Renzulli, Rizza y Smith, 2002). Este tipo de información puede obtenerse observando al alumno en

distintas situaciones de aprendizaje. En este sentido la tabla 2.10 muestra un posible ejemplo de a qué aspectos atender para analizar el estilo de aprendizaje ante diferentes tipos de tareas.

TABLA 2.10
Ejemplo de análisis de estilo de aprendizaje

Tipo de tareas donde se muestra más resolutivo:
Aquellas donde debe reproducir la información.
Aquellas donde son necesarias habilidades como la comprensión e interpretación de contenidos.
Aquellas donde debe encontrar una solución a situaciones nuevas a través de los conocimientos previamente adquiridos.
Aquellas donde debe contrastar ideas.
Aquellas que implican descubrimiento de la información.

FUENTE: Arocas et al. (2002).

— Autoconcepto y relaciones que establece con los demás. El alumnado con altas capacidades puede llegar a percibirse diferente a los demás, sintiéndose extraño o raro en la clase. En otras ocasiones pueden sentirse superiores, sobre todo los que destacan por su rendimiento académico. El comportamiento típico de niño arrogante con los demás suele ser la consecuencia de actitudes familiares inadecuadas. En la valoración inicial resulta necesario detectar si se producen reacciones de aislamiento y evitación de la relación con los demás, o posibles reacciones de rechazo hacia los otros. Manifestaciones de este tipo nos indican que existen necesidades educativas concretas a las que resulta imprescindible responder. El autoconcepto puede ser evaluado a través de pruebas concretas, mientras que para el análisis de la relación con los compañeros se podría utilizar la entrevista o pruebas de tipo sociométrico.

b) Detección de barreras en el contexto escolar:

— Valoración de la idoneidad de la propuesta educativa. Cada uno de los elementos de la propuesta educativa debe analizarse en relación con la información obtenida sobre el alumno o alumna. Así, es necesario atender a:

- Lo que se pretende enseñar al grupo, es decir, atender a los contenidos de la programación. Estos contenidos deben compararse con el nivel de competencia

curricular del alumno/a, con su ritmo personal de aprendizaje y con sus intereses por aprender. Así, por ejemplo, los contenidos de la programación pueden no ser adecuados:

— Cuando ya se dominan los contenidos de alguna materia o materias.
— Cuando se prevé que aprenderá estos contenidos mucho más rápidamente que el resto del grupo.
— Cuando lo que va a aprender en la programación no dará respuesta a sus intereses intensos sobre temas específicos.

- Las estrategias de enseñanza y las actividades que se proponen al grupo. Debe contrastarse especialmente con la información obtenida sobre el estilo personal de aprendizaje del alumno/a. Al analizar esta información se deberían identificar aquellas estrategias de enseñanza, actividades a realizar, materiales, etc., que, después de analizar la información sobre el alumno o alumna, resultan inadecuados. En la tabla 2.11 se analiza un ejemplo de estas estrategias de enseñanza.

TABLA 2.11
Ejemplos de análisis de estrategias de enseñanza

Estrategia aplicada con el estudiante.	Posibles barreras que pueden detectarse en consecuencia.
Explicaciones verbales.	Prefiere obtener la información por sí mismo.
Regulación de la actividad por el profesor.	Prefiere procesos autorregulados.
Actividades de reproducción de los contenidos.	Prefiere actividades que requieren aplicar, contrastar o relacionar.

- Evaluación del desarrollo de una unidad didáctica. Consiste en analizar, mediante la observación en la clase, cómo trascurre una unidad didáctica en los distintos momentos de su desarrollo. Para ello se atendería a los siguientes aspectos:

— *¿Cómo se tiene en cuenta la presencia del alumnado con altas capacidades en el desarrollo de la unidad didáctica?*
  — En la planificación de la unidad: ¿se contemplan sus características en la elección de contenidos, actividades, etcétera?
  — Al comenzar a trabajar la unidad: ¿existe un acercamiento a sus conocimientos previos?
  — En la presentación de los contenidos: ¿son acordes a sus conocimientos?,

¿son suficientes?, ¿responden a sus intereses?
- En la propuesta de actividades: ¿responden a su ritmo de aprendizaje?, ¿el grado de dificultad es adecuado?
- En la evaluación: ¿existe una información suficiente sobre sus progresos?

Cabe destacar, como queda reflejado en la información a incluir en el informe psicopedagógico, que el contar con información de diferentes agentes (familia, profesores, alumnos) así como en diferentes ámbitos (personal, escolar, familiar, social), nos va a permitir realizar una evaluación mucho más ajustada de las características y necesidades que puede presentar el alumnado (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014).

3. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

A continuación, igual que se ha presentado para el caso de la evaluación, se indicarán cuáles son las formas de intervención educativa a tener en consideración con el alumnado con discapacidad intelectual, por un lado, y con alta capacidad, por otro, finalizando con una visión del abordaje de las necesidades del alumnado con diversidad funcional desde el marco de la escuela inclusiva. Cabe destacar aquí que el papel del psicólogo educativo no es el de llevar a cabo medidas de intervención clínica, sino ser un soporte para que las medidas educativas a adoptar garanticen la atención a las necesidades del alumnado. Así, se pretende minimizar o eliminar las barreras que esta población encuentra para que su proceso de aprendizaje se produzca con las mejores garantías y les permita desarrollar su potencial al máximo. En este sentido, en los siguientes apartados se presentan orientaciones que, partiendo del marco de la educación inclusiva y de las características principales de este alumnado, pueden resultar relevantes para: *a*) guiar al centro en la inclusión y puesta en marcha de medidas concretas en los planes de actuación general (por ejemplo, plan de atención a la diversidad; plan de acción tutorial), y *b*) guiar al profesorado en la elaboración de las programaciones didácticas teniendo en consideración esta diversidad y proporcionando directrices específicas para poder poner en marcha las actuaciones que directamente les competen (por ejemplo, adaptaciones curriculares).

3.1. Formas de intervención con el alumnado con discapacidad intelectual

El profesorado, al margen de las características del alumno con discapacidad intelectual, debe trabajar para garantizar su inclusión en el aula y fomentar la cohesión del grupo clase. Este alumnado tiene dificultades en mayor o menor grado para el

aprendizaje autónomo, por ello es necesario llevar a cabo un trabajo sistemático y constante en las áreas básicas del lenguaje y razonamiento, favoreciendo progresivamente el proceso de generalización cognitiva. De este modo, junto con el fomento del aprendizaje en grupo que irá experimentando en el aula ordinaria, se trabajará de un modo totalmente personalizado, adaptándose a sus características, para garantizar su avance académico en función de sus capacidades individuales (Verdugo y Rodríguez, 2012).

Además de trabajar áreas como la socialización, la autonomía, el lenguaje y el razonamiento, se debe fomentar la adquisición de las técnicas instrumentales básicas de lectura, escritura y cálculo como metas vitales para los alumnos con bajas capacidades intelectuales. Para alcanzar estos objetivos es indispensable, no solo el trabajo dentro del aula a cargo del profesorado tutor o de área, sino también la labor del profesor de pedagogía terapéutica (PT) o de apoyo a la inclusión educativa.

En casi todo centro educativo con una media significativamente alta de estudiantes (superior a 500) se presenta una cierta rutina compleja cada curso académico: la entrada al centro, las actividades complementarias y extraescolares, los recreos, los desplazamientos, el comedor, los servicios, los vestuarios, etc. Los estudiantes con bajas capacidades intelectuales poseen un menor grado de autonomía y habilidades interpersonales, por lo que puede ser necesario el apoyo del adulto en muchas circunstancias donde pueden bloquearse por distintos motivos: si no entienden lo que se les pide, si se sienten interpelados por los compañeros sin saber responder, si pierden la referencia horaria, etc. Mientras que los estudiantes sin esta necesidad suelen tener recursos para llamar la atención y pedir ayuda cuando la necesitan, este colectivo tiene esta capacidad más limitada en muchos casos y es preciso asegurar que van a estar atendidos en todos los momentos de su permanencia en el centro educativo. La ayuda de sus compañeros/as de clase resulta fundamental para favorecer su inclusión.

A diferencia de la etapa de Educación Infantil, en el resto de las etapas educativas las diferencias adaptativas entre estudiantes con bajas capacidades y sus iguales se hacen cada vez más visibles. Para contribuir a que este proceso diferenciador no perjudique a este colectivo, ni frene su progreso social y académico, es necesario que se produzca un adecuado trabajo multidisciplinar entre los profesionales del centro educativo en cooperación con las familias, que se trabaje para aprovechar al máximo el potencial del alumno, tanto a nivel individual como en relación a su interacción con los demás niños de su clase, tratando también de sensibilizar y concienciar a sus iguales para que comprendan y acepten las diferencias entre personas como un hecho natural que es preciso asumir con la menor sobreprotección posible, sin rechazos ni exclusiones, pero asumiendo el compromiso que todo ser humano debe tener con los demás (García-Fernández et al., 2002). Es esencial destinar un tiempo apropiado a la concienciación por parte del alumnado para que acepten a los compañeros que presentan dificultades, que no alcanzan a comprender determinados conceptos y que pasan un tiempo fuera de clase, en

otro tipo de agrupamiento, con naturalidad, con interés y con voluntad de ayuda (Peydró et al., 1997).

El tiempo que un estudiante con bajas capacidades cognitivas permanecerá dentro del aula ordinaria irá cambiando según avancen los cursos académicos en esta etapa. Lo habitual en estos casos es que vaya disminuyendo conforme la complejidad de los contenidos trabajados en el aula se va incrementando. Pero esto no implica que los supuestos de atención a la diversidad para una escuela inclusiva se desvirtúen. La educación en un ambiente normalizado, la asimilación de modelos de funcionamiento diversos, el enriquecimiento lingüístico, la incorporación de patrones de comportamiento propios de la edad y la experiencia de tener un lugar junto a los demás, siguen estando presentes, actuando como motor de exigencia y de superación, y son una fuente constante de enriquecimiento y de mejora personal. Cabe destacar que, en determinadas etapas, como la Educación Secundaria, es esencial respetar el ritmo madurativo diferente que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual. En esta etapa, por lo general, sus iguales empiezan a sentir interés por las relaciones con el sexo opuesto, quieren realizar actividades de ocio nocturno, cambian sus gustos en cuanto a determinadas aficiones de entretenimiento como el tipo de películas que ver u otros aspectos culturales, mientras que los estudiantes con baja capacidad intelectual, al inicio de Secundaria, todavía están interesados por juegos propios de edades anteriores, aficiones más infantiles o sencillas y el interés hacia los compañeros del otro sexo se va a producir a otro ritmo. Es decir, presentan una fase de desarrollo más inmadura.

Por todos estos aspectos, es más que necesario conservar una figura de referencia cercana al estudiante con baja capacidad intelectual. Esta figura de referencia es la continuación del modelo tutorial propio de la Educación Primaria, y se hará cargo constantemente de sus necesidades, les brinda el apoyo necesario de cara a la transición a la siguiente etapa, orientándoles en los diversos cambios que van a experimentar, tanto físicos como psíquicos y sociales.

3.2. Formas de intervención con el alumnado de altas capacidades

La escuela inclusiva pretende conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca en condiciones de igualdad de oportunidades para todos los niños y adolescentes. En este sentido, para atender a las características de los alumnos con altas capacidades, es necesario que el centro adopte una serie de medidas ordinarias generales (tanto desde el punto de vista metodológico como organizativo). Este tipo de medidas no serán únicamente beneficiosas para el alumnado que presente altas capacidades, sino también para todo el centro. Asimismo, si estas medidas de enriquecimiento general no fueran suficientes, se adoptarían medidas específicas de *enriquecimiento* curricular para el alumnado de altas capacidades (Arocas, Cuartero, Ferrández, Moya y Torregrosa, s. f.; Prieto y Castejón, 2000). Con estas medidas de enriquecimiento específicas se pretende

proporcionar una enseñanza individualizada ajustando las programaciones de aula a las características e intereses del alumnado. En última instancia, si las medidas anteriores no resultaran eficaces, se valorarían medidas de flexibilización o aceleración (esto es, que el alumno se incorpore a un curso superior). A este respecto, la legislación marca, a modo orientativo, unas pautas generales respecto al número de cursos que se puede adelantar al alumno en cada etapa educativa. Si bien estudios de evaluación de la eficacia de la aceleración han puesto de manifiesto la satisfacción de alumnos y familiares con esta medida (Jiménez, Artiles, Rodríguez y Álvarez, 2006), lo cierto es que, en la práctica educativa, se prefiere optar por medidas más inclusivas.

Partiendo de la base de las medidas para el alumnado con altas capacidades dentro del marco de la escuela inclusiva, esto es, medidas de enriquecimiento que se apliquen no solo a estos alumnos sino que puedan resultar útiles también para el resto de estudiantes, se destacan algunas actuaciones concretas atendiendo a los diferentes elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arocas et al., 2000; Arocas, Martínez y Martínez, 2009; Castejón y Ferrándiz, 2001; Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2016):

a) En relación a las *competencias básicas* y los *contenidos* específicos de las distintas áreas, sería necesario atender a las siguientes cuestiones:

— Que todo el alumnado tenga acceso al desarrollo de las siete competencias básicas en igualdad de condiciones. En el caso de que existan diferencias en el desarrollo de diferente ámbitos (por ejemplo, cognitivo versus social) esta medida resulta de gran relevancia, otorgándoles especial importancia a las competencias vinculadas con el respeto y aceptación de las diferencias individuales.
— Que, para cada área de conocimiento se identifiquen aquellos contenidos que se podrían relacionar con otras áreas, aquellos sobre los que se podrían ampliar conocimientos o profundizar y los que presentan mayor nivel de dificultad, proponiendo actuaciones específicas en este sentido (por ejemplo, trabajos interdisciplinares o actividades de ampliación).
— Que en el diseño de las programaciones se planteen, para cada área, itinerarios complementarios, con el fin de que puedan atender a las necesidades de aquellos alumnos con ritmos de aprendizaje más rápidos.
— Que se introduzcan actuaciones y se trabajen contenidos que promuevan y desarrollen el pensamiento divergente.

b) En relación a las *estrategias metodológicas* utilizadas en el aula, se debería considerar:

— Que, si bien la metodología expositiva aún es habitual en las aulas, resulta más beneficiosa para este alumnado una metodología basada en el aprendizaje por

descubrimiento. En el caso de que, por las condiciones concretas del aula o la materia, esto no fuera posible, sí sería fundamental tratar de buscar un equilibrio entre el aprendizaje individual y la instrucción guiada.
— Que se promueva el aprendizaje autorregulado frente a la regulación externa y fomentar la metacognición, con el fin de desarrollar, en todo el alumnado, una de las competencias clave del currículo: el aprender a aprender.
— Que se fomente el uso de estrategias que requieran la interacción entre estudiantes, fomentando la ayuda mutua, como por ejemplo la enseñanza tutorada (en la que un alumno con mayor dominio en un área apoya a otro compañero con menor destreza en esa área) o el aprendizaje cooperativo (que se aborda con mayor detalle en otro tema de este manual).

c) En relación a las *medidas organizativas* del centro y aula, se ha de tener en consideración:

— El fomento de la organización de grupos flexibles, bien dentro del mismo nivel educativo bien entre niveles diferentes. Asimismo, es recomendable, en situaciones concretas, permitir agrupaciones en función de las características del alumnado, con el fin de que se pueda profundizar sobre contenidos de interés para ese grupo.
— Atendiendo a los materiales didácticos, la inclusión de recursos variados que permitan ampliar y profundizar sobre los contenidos trabajados en las diferentes áreas. Así, se podría incluir material de consulta en diferentes formatos (revistas, libros o material digital). De igual forma se podría crear, dentro de la web del centro, un espacio virtual en el que compartir material de enriquecimiento curricular.
— El uso flexible de los espacios del centro escolar, permitiéndose así diferentes tipos de agrupamientos. Asimismo, los alumnos deben tener disponibilidad para utilizar los espacios comunes en función de sus intereses (por ejemplo, biblioteca, sala multimedia, etc.) y contar con espacios en los que se pueda llevar a cabo el trabajo autónomo (por ejemplo, desarrollo de las actividades del trabajo por proyectos, etc.).

Es posible que, aun habiendo tenido en consideración, tanto en el centro como en el aula, actuaciones que tengan en cuenta al alumnado con altas capacidades, estas medidas resulten insuficientes para atender a sus necesidades. Ante estas situaciones es necesario planificar una respuesta curricular individualizada para estos alumnos (Álvarez, González-Castro, Menéndez y Roces, 2002; Arocas et al., 2000; Rodríguez et al., 2010). En esta respuesta curricular se pueden establecer cambios o ajustes en los diferentes elementos de la programación didáctica (i. e., objetivos, contenidos, actividades y/o evaluación), lo que supone un enriquecimiento o ampliación de estos. ¿De qué forma se

decide qué elementos se deben modificar de la programación? En la tabla 2.12 se presenta una propuesta para identificar las necesidades y tomar las decisiones pertinentes para organizar la respuesta curricular individualizada.

Tabla 2.12

Pasos para elaboración de una adaptación curricular de enriquecimiento/ampliación

¿Qué analizar?	**Decisiones respecto a la programación didáctica**
Analizar los *contenidos* de la programación e identificar:	
— Los adquiridos.	— Eliminar aquellos contenidos ya dominados.
— Los imprescindibles para responder a las necesidades detectadas en el alumno.	— Priorizar aquellos contenidos imprescindibles para el funcionamiento del alumno que están incluidos en la programación e incluir aquellos que, considerándose imprescindibles no figuren en la misma (por ejemplo, habilidades de relación o de aceptación de las diferencias).
— Los que serán adquiridos antes que el resto de los compañeros (previsiblemente).	— Ampliar los contenidos de rápida adquisición (partiendo de los contenidos generales), bien con ampliaciones verticales (incluyendo más contenidos) bien horizontales (estableciendo vínculos con otros temas o áreas).
— Los que encajan con los intereses del alumno y los que, no estando contemplados, convendría incluir.	— Mantener aquellos contenidos que encajan con los intereses (ampliándolos en su caso o proponiendo actividades más complejas: establecer relaciones, clasificar, etc.) e incluir aquellos que, siendo de interés, resultan relevantes.
Determinar la *adaptación metodológica* según el análisis del estilo de aprendizaje del alumno (EA) versus la propuesta de actividades de programación (AP). Por ejemplo:	
— Búsqueda autónoma de información (EA) versus metodología expositiva con libro de texto (AP).	— Fomentar la combinación de ambas metodologías.
— Utilización de información conocida para resolver situaciones nuevas (EA) versus actividades de reproducción de información (AP).	— Limitar las actividades de reproducción y fomentar aquellas que impliquen relación entre contenidos.
— Trabajo en grupo (EA) versus trabajo individual preferentemente (AP).	— Ampliar el uso de la metodología de trabajo en equipo en más áreas y plantear su utilización de forma sistemática, no esporádica.

FUENTE: Adaptado de Arocas et al. (s. f.).

La puesta en marcha de adaptaciones curriculares que implican la modificación de los

contenidos inicialmente programados, con frecuencia, adopta el formato de actividades extra que el alumnado realiza, al margen de la dinámica habitual del aula, cuando termina las tareas propuestas para todo el grupo. Sin embargo, plantear las actuaciones de esta forma, más que acercarnos a una forma de funcionamiento inclusiva en el aula nos lleva a fomentar la segregación. Álvarez et al. (2002) destacan que, dado que lo que se pretende es potenciar la atención al alumnado con altas capacidades dentro de un marco lo más inclusivo posible, es necesario que las adaptaciones curriculares se ajusten a esta visión. En este sentido, Arocas et al. (2000, 2009) presentan algunas cuestiones relevantes a tener en consideración para la propuesta de adaptaciones curriculares en el marco de la escuela inclusiva:

- — Diseñar en las programaciones actividades amplias, con diferentes niveles de dificultad, esto es, actividades que engloben a otras o que requieran trabajar de forma cooperativa. Este tipo de actuaciones permitirán que el alumnado más capaz dirija sus esfuerzos a aquellas actividades más complejas o adaptadas a sus características.
- — Plantear diferentes formas de abordar un contenido concreto. Esto implicaría trabajar actividades que desarrollen los contenidos con un nivel de profundidad y/o extensión diferente. De esta forma, las actividades más sencillas serían las que requieren identificar o reproducir contenidos, mientras que aquellas que implican la aplicación de conocimientos a situaciones nuevas o relación entre contenidos presentarían mayor complejidad.
- — Programar actividades abiertas y flexibles, de forma que el alumnado tenga la posibilidad de elegir cómo desarrollarlas (por ejemplo, a través de diferentes materiales, recursos, formas de expresión, etc.).
- — Incluir en la programación momentos para actividades de libre elección, de forma que el alumnado pueda dedicar ese tiempo a aquellas actividades que encajen con sus intereses particulares.
- — Desarrollar en la programación actividades que supongan una ampliación de los contenidos que está trabajando el resto del grupo, pero que guarden relación con estos. Este tipo de actuación permite tanto trabajar los contenidos con mayor profundidad como abordar contenidos, relacionados con los contenidos generales, que no serán trabajados por el resto de los alumnos (por ejemplo, llevar a cabo actividades de cálculo con una finalidad, que puede ser el presupuesto de una fiesta que se realizará, mientras el resto llevan a cabo resolución de operaciones concretas).

3.3. Nuevas perspectivas de intervención: respuesta a la diversidad funcional desde la educación inclusiva

La realidad educativa se ha caracterizado, durante años, por una tendencia a la homogeneización. Esto ha llevado a que aquellos alumnos que no se ajustan a los estándares, que no encajan en la media poblacional, hayan sido excluidos del sistema o hayan sido redirigidos a programas diferenciados. Así, el intento educativo de proporcionar «lo mismo para todos» ha hecho más patentes las desigualdades de base del alumnado, generando, en muchos casos, mayor discriminación y exclusión. Tal y como plantean Arocas et al. (2000), lo que se pretende desde este nuevo enfoque educativo de escuelas inclusivas es, precisamente, el promover el éxito de todos los estudiantes, sean cuales sean sus características. Desde esta visión de centro se atiende a la globalidad del funcionamiento, de forma que los ambientes escolares están diseñados específicamente para fomentar la participación y las relaciones entre todos sus estudiantes. Es importante destacar que los centros inclusivos encajan en una perspectiva de la educación como un sistema, en el que no solo tiene peso el alumnado o los profesionales del centro, sino que se puede (y debe) buscar la colaboración de otros miembros del sistema social (por ejemplo, familiares, vecinos, voluntarios, estudiantes universitarios, etc.).

¿Qué aspectos debemos tener en consideración si queremos trabajar desde la perspectiva de centros inclusivos, llevando a cabo una adecuada atención educativa para los alumnos con diversidad funcional? Ainscow (2017), Arocas, Martínez y Samper (1994), Arocas et al. (2009) y Marchesi et al. (2015) señalan lo siguiente:

a) Replantear la forma de distribución de los recursos humanos del centro. En este sentido, se pretende que haya más personas adultas en el aula, con lo que no sería el alumnado con diversidad el que saldría del aula para trabajar con el especialista, sino que estos profesionales realizarían sus funciones dentro del aula ordinaria.
b) Fomentar el trabajo en grupos heterogéneos, bien en la misma clase o en clases diferentes. Esta práctica supondría un cambio en la organización general del centro, pues *a priori* no se realizaría separación por niveles educativos. De esta forma los grupos siempre estarían formados por alumnos de diferentes niveles.
c) Plantear metas altas (aunque realistas) en las aulas, de forma que se trabaje con una perspectiva de máximos y no de mínimos. Se debe tender al máximo desarrollo del alumnado, a fomentar su potencial, pues esto hace que todo el alumnado, y especialmente aquellos que presentan discapacidad intelectual o altas capacidades, mejoren sus expectativas académicas, lo que lleva a un cambio en su actitud y su conducta respecto al ámbito educativo, presentando un mejor rendimiento. Estos cambios en sus resultados escolares tienen, a su vez, una repercusión directa sobre la visión que tienen de sí mismos (autoimagen) y sobre su percepción de valía personal (autoestima).
d) Proporcionar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado. Desde esta perspectiva no se pretende mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado con diversidad funcional, sino crear las condiciones para que todos puedan

aprender de la mejor forma posible.

e) Fomentar el aprendizaje cooperativo en las aulas (tal y como se detalla en otro capítulo de este manual), aplicando los principios del aprendizaje dialógico. El alumnado se subdividiría en grupos de cuatro o cinco alumnos cuya composición fuera lo más heterogénea posible (en cuanto a sexo, motivaciones, nivel de aprendizaje, etc.). Con el fin de favorecer las interacciones adecuadas dentro del grupo, cada uno de ellos estaría dinamizado por un adulto (del centro o de la comunidad educativa), que participaría en la dinámica del aula atendiendo a las instrucciones del docente. Así, el profesor coordinaría el trabajo de los dinamizadores, constatando que tanto alumnos como colaboradores conocen las normas básicas del funcionamiento de los grupos cooperativos (roles, objetivos perseguidos, etc.).

f) Cambiar la visión de provisión de apoyo de figuras concretas (los profesionales de apoyo), receptores concretos (alumnos con necesidades determinadas) o contextos específicos (aulas de apoyo). La visión inclusiva considera el apoyo como algo propio del desarrollo del centro y que está presente en cualquier estamento educativo, en su estructura y organización, no focalizado en figuras, receptores ni contextos determinados. Así, desde la escuela inclusiva se debe focalizar el apoyo hacia el profesorado para atender adecuadamente a la diversidad.

RECURSOS WEB

https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/.

En este enlace se puede conocer en qué consisten y cómo se ponen en práctica algunas experiencias de éxito en el contexto de las comunidades de aprendizaje.

http://mestreacasa.gva.es/web/cefireinclusiva/recursos.

En este enlace se ofrecen diferentes recursos vinculados con la inclusión educativa, no solo referidos a altas capacidades sino también a otras cuestiones de interés para el psicólogo educativo.

EJERCICIOS PRÁCTICOS

Práctica 1. Sensibilización hacia la inclusión: asesoramiento para generar en la comunidad educativa actitudes y cultura de inclusión

1. Introducción de la actividad:

Una de las principales funciones de la persona especialista en orientación en un centro educativo es la atención a la diversidad. Con el fin de poder aplicar los contenidos teóricos que se desarrollan en el tema, en relación al modelo de escuela inclusiva, se plantea al alumnado promover en los centros escolares actividades de sensibilización.

2. Objetivo general:

Diseñar estrategias de sensibilización para promover cultura de inclusión en un centro educativo.

3. Objetivos específicos:

— Aplicar estrategias útiles para la sensibilización, como pueden ser los debates y el análisis de modelos inclusivos.
— Programar actividades de sensibilización para diferentes miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias.

4. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica:

Esta actividad se puede realizar indistintamente en las dos etapas de educación obligatoria. Aunque en este caso se va a aplicar en Educación Secundaria.

5. Procedimiento de actuación:

Se trata de una actividad de aula, a desarrollar en grupos reducidos de 4 componentes, que posteriormente expondrán al resto de la clase, para su debate y elaboración de conclusiones generales.

6. Duración aproximada de la actividad:

6 horas. 3 horas de trabajo autónomo de búsqueda de información, revisión de propuestas de sensibilización, etc. 2 horas de clase para el trabajo en grupo reducido. Revisión de teoría, sugerencia de ideas, debate, y redacción del programa. 1 hora para exposición y debate en gran grupo para la elaboración de conclusiones generales y revisión de dificultades encontradas.

7. Procedimiento-enunciado de la actividad:

Desde el departamento de orientación se detectan actitudes contrarias a la inclusión en algunos miembros de la comunidad educativa: rechazo a minorías étnicas y muy escasa participación del alumnado con nee en la dinámica de las clases. El departamento de orientación propone al centro actualizar y «pensar de nuevo» el plan de atención a la

diversidad (PAD) del instituto y para iniciar este proceso planifica diversas actividades de sensibilización para toda la comunidad educativa. Como persona especialista en orientación educativa, diseñe una actividad de sensibilización para familias, profesorado y alumnado de este instituto.

8. Sugerencias para su desarrollo:

Para la elaboración del programa puedes seguir los siguientes puntos orientativos:

a) Justificación.
b) Legislación propia de tu comunidad autónoma.
c) Objetivos.
d) Actuaciones, para el profesorado, alumnado y familias.
e) Metodología.
f) Recursos.
g) Evaluación del programa.

8. Completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumnado.

Práctica 2. Asesoramiento para la aplicación de metodologías inclusivas

1. Introducción de la actividad:

Una de las demandas más frecuentes y a la vez más urgente en los centros educativos es la atención a la diversidad. Mediante esta actividad se va a realizar una revisión de las principales metodologías inclusivas y actuaciones de éxito que pueden aplicarse en un grupo en el que existen necesidades educativas diversas.

2. Objetivo general:

Analizar y describir algunas de las principales estrategias de inclusión y actuaciones de éxito.

3. Objetivos específicos:

— Valorar las necesidades específicas de un grupo diverso.
— Proponer estrategias y actuaciones que sirvan para atender necesidades específicas como las que presenta el alumnado con diversidad funcional y altas capacidades.

4. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica:

Esta actividad se puede realizar indistintamente en las dos etapas de Educación Obligatoria. Aunque en este caso se va a aplicar en Educación Primaria.

5. Procedimiento de actuación:

Esta actividad requiere el trabajo a realizar en grupos reducidos de 4 componentes, que posteriormente expondrán al resto de la clase, para su debate y elaboración de conclusiones generales.

6. Duración aproximada de la actividad:

La duración aproximada de esta actividad son 6 horas distribuidas de la siguiente forma: 3 horas para revisión de materiales de forma individual: legislación, posibles documentos y webs de interés, etc. (trabajo autónomo), 2 horas de clase para el trabajo en grupo reducido, y 1 hora para exposición y debate en gran grupo para la elaboración de conclusiones generales y revisión de dificultades encontradas.

7. Procedimiento-enunciado de la actividad:

La profesora tutora de un clase de 5.º de Primaria solicita a la orientadora del centro asesoramiento sobre estrategias de atención a la diversidad, ya que en su clase hay un alumno con discapacidad intelectual que necesita muchas ayudas y una alumna con altas capacidades, que puede aprender a un ritmo más rápido que el resto.

8. Sugerencias para su desarrollo:

Para la elaboración del programa puedes seguir los siguientes puntos orientativos:

a) Justificación.
b) Legislación propia de tu comunidad autónoma.
c) Objetivos.
d) Descripción de metodología inclusivas y actuaciones de éxito.
e) Evaluación de la intervención.

9. Completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumnado.

Práctica 3. Asesoramiento para la aplicación de un programa de enriquecimiento en un centro escolar

1. Introducción de la actividad:

La atención del alumnado con altas capacidades requiere la aplicación de medidas de atención a la diversidad y estrategias de actuación inclusivas. En esta unidad se plantea cómo diseñar un programa de enriquecimiento global, en el marco de una escuela inclusiva.

2. Objetivo general:

Diseñar un programa de enriquecimiento para un centro educativo.

3. Objetivos específicos:

- Analizar las necesidades educativas más frecuentes del alumnado con altas capacidades.
- Planificar medidas de enriquecimiento generales, curriculares y organizativas dirigidas a ofrecer una respuesta adecuada para el alumnado con altas capacidades.

4. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica:

Esta actividad se puede realizar indistintamente en las dos etapas de Educación Obligatoria. Aunque en este caso se va a aplicar en Educación Primaria.

5. Procedimiento de actuación:

Se trata de una actividad de aula, a desarrollar en grupos reducidos de 4 componentes, que posteriormente expondrán al resto de la clase, para su debate y elaboración de conclusiones generales.

6. Duración aprox. de la actividad:

6 horas. 3 horas de trabajo autónomo (búsquedas bibliográficas, revisión de documentación, etc.). 2 horas de clase para el trabajo en grupo reducido. Revisión de teoría, sugerencia de ideas, debate, y redacción del programa. 1 hora para exposición y debate en gran grupo para la elaboración de conclusiones generales y revisión de dificultades encontradas.

7. Procedimiento-enunciado de la actividad:

En un centro de educación primaria se escolarizan tres alumnas con necesidades educativas específicas derivadas de altas capacidades. En el plan de atención a la diversidad del centro no existen medidas para la atención de este colectivo.

Como persona especialista en orientación educativa, diseñe una propuesta de actividades de enriquecimiento para incluir en el plan de atención a la diversidad (PAD) del centro.

8. Sugerencias para su desarrollo:

Para la elaboración del programa puedes seguir los siguientes puntos orientativos:

a) Justificación.
b) Legislación propia de tu comunidad autónoma.
c) Objetivos.
d) Medidas de enriquecimiento.
e) Metodología.
f) Evaluación del programa.

Asimismo se puede consultar el trabajo de Pomar, Calviño, Nores y Rodríguez (2014).

9. Completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumnado.

Trabajo autónomo. Familiarización con la legislación educativa en el ámbito de la diversidad

1. Introducción de la actividad:

Para poder llevar a cabo adecuadamente la función de psicólogo educativo en los centros escolares es fundamental conocer qué marca la legislación educativa actual, pues indicará en buena medida las intervenciones que se lleven a la práctica.

2. Objetivo general:

Familiarizarse con la búsqueda de la legislación nacional y específica de la comunidad autónoma en el ámbito de la diversidad.

3. Objetivos específicos:

— Ser capaz de manejarse en la búsqueda de legislación específica.
— Identificar los aspectos más relevantes marcados en la legislación respecto a las actuaciones a poner en práctica con alumnado con diversidad funcional en el ámbito cognitivo.

4. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica:

Esta actividad está destinada a recoger información relevante de las diferentes etapas educativas.

5. Procedimiento de actuación:

Es una actividad de trabajo autónomo. El estudiante deberá buscar la legislación vigente relativa a la diversidad (tanto en el ámbito nacional como de su comunidad autónoma). Tras la identificación de esta documentación deberá leer de forma

comprensiva aquellos artículos vinculados con las nee y la alta capacidad y elaborar un mapa conceptual en el que se reflejen las principales actuaciones con este alumnado, desde la legislación nacional y en la concreción de las comunidades autónomas.

Esta documentación será de utilidad para la fundamentación legislativa del resto de actividades prácticas.

6. Duración aprox. de la actividad:

5 horas. 1 hora de búsqueda de información relevante, 3 horas de lectura comprensiva de la documentación y 1 hora de elaboración del mapa conceptual.

3

Motivación, atribución y estrategias de aprendizaje

CECILIA RUIZ-ESTEBAN, INMACULADA MÉNDEZ MATEO,
CÁNDIDO J. INGLÉS Y MARÍA SOLEDAD TORREGROSA

RESUMEN

La motivación académica es una de las variables más estudiadas por su incidencia en el rendimiento. Sin embargo, el fomento del uso de estrategias de automotivación es escaso en todos los niveles educativos (Navea-Martín y Suárez-Riveiro, 2017). Es una idea extendida que la motivación de los estudiantes es responsabilidad directa del profesorado. En este sentido, entre los docentes podemos establecer dos categorías en función de la percepción que tienen los estudiantes del desempeño docente: aquellos profesores que saben motivar a sus estudiantes son aquellos que saben orientarlos hacia una motivación intrínseca, y por otra, aquellos profesores poco motivadores, que anulan a los estudiantes y les ofrecen poco margen de participación en el aula (Núñez, Fajardo y Químbayo, 2010). En este sentido, es importante fomentar que el alumnado desarrolle estrategias adaptadas a las diversas situaciones y orientadas a metas específicas, que sean estudiantes participativos, autónomos y que sepan autorregularse en su aprendizaje con la orientación académica adecuada (Fernández et al., 2013).

Un papel relevante en el aprendizaje lo tienen las estrategias de aprendizaje, que, a diferencia de las estrategias cognitivas, no están comprometidas con el contenido de los aprendizajes concretos en los que se esté trabajando, pero favorecen el interés en la tarea y mejoran los resultados. Además, con su uso habitual, pueden automatizarse. Así, Pintrich y De Groot (1990) clasificaron estas estrategias de automotivación a partir de tres componentes básicos: el componente de expectativa, el componente de valor y el componente de afecto, cada uno de ellos tiene relación con otras variables de la esfera personal del individuo, sus atribuciones sobre sus éxitos y fracasos y las metas académicas que persiguen y, por supuesto, su rendimiento escolar.

Los psicólogos de la educación deben orientar al profesorado para convertirse en docentes motivadores. Para ello se realiza un análisis de las principales variables que determinan, conjuntamente, el rendimiento de los estudiantes, teniendo en cuenta las variables motivacionales y las estrategias de aprendizaje que deben utilizar para incrementarlo. En el último apartado de este tema se realiza un recorrido por los programas publicados en España y por algunas propuestas de intervención psicoeducativa dirigidos a los estudiantes de cada uno de los niveles educativos.

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones de los profesores es mantener la motivación de sus estudiantes, sabedores de que esta es una de las variables personales que más influencia tiene sobre el rendimiento de sus estudiantes. A menudo los profesores consideran que la motivación de sus estudiantes no depende de ellos, sino de la disciplina que enseñan o de variables contextuales (el grupo de iguales, el clima de clase, etc.). Sin embargo, aquellos profesores que estén realmente preocupados por la motivación de su alumnado deben realizar un análisis del contexto instruccional, es decir, el planeamiento de la enseñanza, la interacción de sus alumnos en respuesta a sus demandas, las dificultades que experimentan, la evaluación, etc. En definitiva, son muchos los aspectos de la actuación docente que influyen en la motivación de los estudiantes (González-Pérez y Criado del Pozo, 2003).

Además, debemos conocer tanto aquellos aspectos de la actuación docente como aquellas características personales de los estudiantes que influyen en su motivación, de manera que podamos valorar las pautas y estrategias de actuación docente que debemos utilizar diferencialmente con cada estudiante para asegurar su motivación.

1. LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA. TEORÍAS, DEFINICIÓN Y COMPONENTES

En la actualidad existen numerosos estudios que recogen diversas perspectivas teóricas que intentan definir la motivación en contextos educativos. Se trata, sin duda, de un constructo teórico que ha preocupado tanto a teóricos de la Psicología como a educadores, por lo que ha generado numerosa investigación y discusión teórica al respecto (Rodríguez, Valle y Piñero, 2017). Sin embargo, esta multiplicidad de constructos teóricos crea cierta confusión. En esta línea, Pintrich y Schunk (2006) definieron la motivación como el proceso cognitivo que a través de los pensamientos, las creencias y las emociones del sujeto le dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que instiga y mantiene su conducta académica. Desde esta perspectiva, la motivación es más un proceso que un producto e implica necesariamente la existencia de unas metas que orientan la acción. Es posible que esas metas no sean explícitas o que cambien con la situación, pero lo importante es que existen en el pensamiento, es decir, en la cognición de los sujetos y que orientan su conducta hacia lo que quieren conseguir o a lo que quieren evitar.

Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006a) señalan que debemos considerar la motivación como un objetivo de la instrucción por su alta implicación en el rendimiento académico. Si esto es así, es importante que podamos determinar la estructura motivacional. De acuerdo con Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega (2002), esta tiene tres componentes esenciales: *a*) el valor; *b*) la

expectativa de capacidad o competencia percibida, y *c*) la afectividad.

a) El componente de *valor* se basa en el interés, del que se obtiene la orientación motivacional o las metas *(saco buenas notas porque soy muy listo, o porque estudié mucho..., o bien si trabajo lo suficiente puedo conseguir…).*
b) El componente de expectativa se basa en la capacidad/habilidad del individuo a partir de su competencia percibida y se relaciona con el proceso atribucional *(no sé si sabré resolver esta tarea, no entiendo por qué me salió mal el problema…)*.
c) El componente de afectividad, basado en la emocionalidad del sujeto y se relaciona con su autoconcepto y su autoimagen *(no voy a ser capaz de resolver la tarea a tiempo, soy un negado para las matemáticas, mi profesor me tiene manía porque soy el peor de la clase).*

Estos tres componentes interactúan siempre en situaciones educativas. Tal y como señalan Weiner (2004) y Pintrich y Schunk (2006), el proceso motivacional se inicia con la evaluación en una situación educativa (es decir, con la obtención de resultados) que genera en el sujeto una respuesta afectiva y cognitiva. Esto implica una autovaloración que, independientemente de que sea positiva o negativa, hace que el estudiante busque explicaciones de los resultados obtenidos, lo que es lo mismo que realice atribuciones causales de sus éxitos y de sus fracasos académicos.

Por otra parte, Barca, Do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca (2008, p. 20) señalan que un estudiante académicamente motivado es «aquel que sabe lo que quiere hacer, cómo lo quiere hacer y cuándo lo quiere hacer»; es decir, un sujeto que utiliza todas las estrategias de aprendizaje y ayudas a su alcance que faciliten su aprendizaje para obtener buenos resultados. Sin embargo, aquellos que no están motivados no suelen ser sistemáticos en su aprendizaje, lo que provoca malos resultados. Es decir, la motivación influye en el aprendizaje y en el rendimiento y, a su vez, el rendimiento afecta a la motivación del individuo. La consecución de sus metas les hace sentirse capaces y les orienta a establecer nuevos retos.

2. DIMENSIONES MOTIVACIONALES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN SITUACIONES EDUCATIVAS

2.1. Metas académicas

Las metas que cada individuo persigue al enfrentarse a una tarea de aprendizaje determinan su forma de afrontarla (De la Fuente Arias, 2012; Ruiz-Esteban, 2010).

Podemos agruparlas en cuatro categorías:

— **Metas relacionadas con la tarea:** podríamos subdividirlas a su vez en:
a) carácter gratificante ligado a la percepción de la mejora de la propia competencia;

b) carácter gratificante ligado a la elección libre de la tarea;
c) carácter gratificante de la realización de la tarea por sí misma.

— **Metas relacionadas con el yo:** la consecución de estas metas tiene una estrecha relación con el autoconcepto del sujeto. Este tipo de metas se refieren a la intención del sujeto de experimentar que es mejor que otros o bien que no es peor que los demás.

— **Metas relacionadas con la valoración social:** estas metas no tienen tanta vinculación con el aprendizaje en sí mismo, como con la experiencia emocional que se deriva de la respuesta social recibida por la conducta exhibida. El sujeto intenta ganar la aprobación y el respeto de los que le rodean y simultáneamente intenta evitar el rechazo social.

— **Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas:** el interés del sujeto por ganar un «premio» tampoco tiene vinculación con el aprendizaje en sí mismo, pero puede utilizarse como recompensa.

Dweck y Leggett (1988) señalaron diferencias en cuanto a la manera de afrontar los aprendizajes según los sujetos se orientan hacia metas de ejecución (metas relacionadas con el yo), o bien se orientan hacia metas de aprendizaje (metas relacionadas con la mejora de la propia competencia). La concepción de los sujetos sobre la inteligencia (modificable o no) cognitiva puede estar en la base de su orientación en uno u otro sentido. También existen diferencias en función del sexo y del género (Ruiz-Esteban, Méndez y Díaz-Herrero, 2018).

Ambos tipos de metas no son incompatibles entre sí, sino que pueden coexistir, aunque no siempre lo hacen; el que un sujeto elija un tipo de meta u otro se debe tanto a factores contextuales como a variables individuales (Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla, 2012).

Junto a los tipos de metas mencionadas, algunos autores como Elliot (1999) prefieren resumir la teoría de las metas académicas en dos tipos de metas: las metas de aprendizaje y las metas de evitación. Ambas son definidas en términos de sus tendencias de aproximación, es decir, los estudiantes utilizan las metas de aprendizaje para mejorar su capacidad, mientras que utilizan las metas de rendimiento para demostrar su capacidad a los demás. Las metas de rendimiento pueden subdividirse en metas de ejecución o centradas en el yo y pueden diferenciarse según la tendencia a la aproximación (centrada en conseguir juicios favorables sobre la competencia) o según la tendencia de evitación (centrada en evitar juicios desfavorables sobre la competencia) (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001). Así, los estudiantes pueden estar motivados para conseguir un rendimiento superior a sus compañeros y para demostrar su competencia y superioridad (orientación de aproximación en las metas de rendimiento), o pueden estar motivados para evitar el fracaso y para evitar parecer incompetentes (orientación de evitación en las metas de rendimiento).

Aunque la teoría de las metas indica que cada sujeto mantiene, en general, un único

tipo de meta en su actividad académica, existe una nueva perspectiva, que concluye que la motivación de los estudiantes debe entenderse como un proceso de gestión de múltiples metas y de diferentes categorías que pueden funcionar compensándose entre ellas (Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006b). De esta manera, la teoría de las metas múltiples señala que los estudiantes pueden perseguir más de una meta dentro de su proceso de aprendizaje (Suárez, González-Cabanach y Valle, 2001; Valle et al., 2003b). Es decir, que los estudiantes, en lugar de orientarse hacia una única meta, se dirigen a varias de ellas para implicarse en el aprendizaje de una tarea. De esta manera, tal como señalan numerosos autores (Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle y Castejón, 2015; Valle et al., 2003b; Valle, Rodríguez et al., 2009), el hecho de que los estudiantes opten por múltiples metas para abordar tareas académicas concretas es una de las opciones que genera mayores beneficios a nivel de rendimiento académico.

Un cuestionario comercializado en España que permite evaluar la motivación es el siguiente:

Tabla 3.1

Cuestionario de motivación comercializado en España

Nombre autor	Nombre	Breve descripción	Edad de aplicación
Ayala, Martínez y Yuste (2004).	CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación.	Permite la evaluación de las estrategias de aprendizaje y factores motivacionales. Posee una dimensión cognitiva y una dimensión motivacional.	Desde 1.º de ESO hasta 2.º de Bachillerato.

A nivel de investigación existen otros cuestionarios como el de Hayamizu y Weiner, 1991, denominado cuestionario de evaluación de metas académicas (CEMA), que permite distinguir tres tipos de metas académicas: una de aprendizaje y dos de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro), cuyas propiedades psicométricas han sido analizadas en población española en varios estudios en todos los niveles educativos (Primaria, Secundaria y Educación Superior) (García-Fernández, et al, 2015; González-Pienda et al., 2000; Inglés et al., 2009, 2011; Navas, González y Torregrosa, 2002).

2.2. Atribuciones causales

La atribución se define como las explicaciones que un individuo elabora sobre las causas de un acontecimiento (Heider, 1958). A partir de este concepto se desarrollan una serie de teorías atribucionales que intentan explicar los procesos por los que los sujetos

atribuyen las causas que explican los distintos sucesos o comportamientos que suceden en su vida o en la de los sujetos de su entorno. Existen múltiples teorías atribucionales, aunque la más aceptada en el ámbito educativo es la teoría atribucional de Weiner (1986, 2005) (Barca, Peralbo, y Brenlla, 2004; De León, Álvarez, García, y Domínguez, 2016; Valenzuela-Carreño, 2007). Esta teoría ofrece un marco de referencia para entender las explicaciones que los estudiantes otorgan a sus éxitos y a sus fracasos académicos. De esta manera, las atribuciones se convierten en determinantes primarias de la motivación, influyendo además en las expectativas, y en los resultados académicos.

Weiner (2005) en su teoría atribucional considera que la motivación de logro está en función de dos componentes básicos: la expectativa de alcanzar una meta y el valor que le otorgamos a esa meta; en palabras de Atkinson, probabilidad de éxito y valor del incentivo. Además, este autor incluye la causalidad que el sujeto percibe de su éxito o fracaso como principio clave que da sentido a los componentes de expectativa y valor de la meta. En este sentido, los individuos utilizan cuatro elementos de adscripción para interpretar y predecir el resultado de un éxito o fracaso propio o ajeno:

— **Capacidad,** el sujeto analiza su propia capacidad o la del individuo que se encuentra en esa situación.
— **Esfuerzo,** valora los esfuerzos que ha realizado.
— **Dificultad de la tarea,** toma en consideración la dificultad de la tarea que debía resolver.
— **Suerte,** el sujeto evalúa la magnitud y dirección de la suerte experimentada.

Así, también las expectativas están basadas en la ponderación que el individuo hace de estas cuatro fuentes causales. Además, los cambios en las expectativas de éxito están regulados por la dimensión de estabilidad de la causa a la que el sujeto atribuye un resultado. Así mismo, los resultados podrían asociarse, aunque no de forma invariable, a reacciones afectivas —emociones—, por ejemplo las situaciones de logro suelen asociarse a felicidad, así como las situaciones de fracaso producen reacciones de frustración y/o tristeza.

Podemos descomponer las causas percibidas por el sujeto en dos dimensiones básicas según el modelo: lugar de control —lugar de causalidad—, grado de estabilidad y controlabilidad. La primera de estas dimensiones incluiría capacidad y esfuerzo como cualidades personales y por tanto internas al sujeto y propiedades externas al sujeto o factores del entorno, como la dificultad de la tarea y suerte o azar. La segunda incluye como características duraderas la capacidad y la dificultad de la tarea y como componentes relativamente variables el esfuerzo y la suerte. Por último, el nivel de controlabilidad que la persona ejerce sobre las causas; así, mientras el esfuerzo se puede considerar sujeto al control de la voluntad de la persona, otras causas como capacidad, suerte o dificultad de la tarea escapan a nuestro control personal.

Tendemos a atribuir nuestros éxitos a variables internas y controladas por nosotros

mismos y nuestros fracasos a variables externas y que escapan a nuestro control. Es decir, el éxito a la capacidad y/o el esfuerzo y el fracaso a la dificultad de la tarea o la suerte.

La literatura científica señala que existen estilos y patrones atribucionales causales diferentes en función del rendimiento y los estilos de aprendizaje que usan los estudiantes (Barca y Peralbo, 2002; Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994). Por ejemplo, en Secundaria, los adolescentes que tienen un rendimiento alto suelen atribuir su éxito a su competencia y al esfuerzo realizado, mientras que no suelen atribuir su fracaso a la falta de capacidad, la dificultad de la tarea o la suerte, sino a la falta de esfuerzo. Sin embargo, los estudiantes con bajos resultados académicos atribuyen como causa de estos a su baja capacidad y/o su escaso esfuerzo. Factores tales como la preparación del profesorado y la suerte también forman parte de su patrón atribucional. «En consecuencia, se considera que las atribuciones causales son elementos muy importantes a la hora de establecer las metas académicas, las dimensiones del autoconcepto y la adopción de enfoques de aprendizaje por parte del alumnado de educación secundaria» (Barca et al., 2008, p. 22).

El proceso atribucional se ve condicionado a su vez por una serie de factores contextuales y personales (González y Goñi, 2005; Pintrich y Schunk, 2006; Weiner, 2005).

a) Factores contextuales:

1. El *feedback* del profesor.
2. La interacción alumno-grupo.
3. La información específica (conocimiento directo de las causas de su conducta).

b) Factores personales:

1. Conocimientos previos
2. Principios y esquemas causales.
3. Patrón atribucional o estilo explicativo (Inglés, Aparisi, Delgado, Granados y García-Fernández, 2017).
4. Sesgos atribucionales. Los más comunes son:

   — Error fundamental de atribución. Implica atribuir la conducta de los demás a factores de personalidad (causas estables) y, asimismo, atribuir la propia conducta a factores situacionales (causas inestables).
   — Sesgo defensivo o autoprotector. Se trata de la tendencia a asumir la responsabilidad con respecto a los éxitos y a rechazarla en cuanto a los fracasos.
   — Centrarse en el propio yo. Consiste en la tendencia a asumir la responsabilidad

de un resultado, ya haga este referencia a un éxito o un fracaso, a pesar de que dicho resultado haya sido también causado por factores externos.

Estas atribuciones académicas evolucionan con la edad y presentan diferencias por sexo (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Delgado y Martínez-Monteagudo, 2012).

2.3. Autoconcepto

La imagen que uno tiene de sí mismo es lo que denominamos autoconcepto. Se elabora a partir de la interacción del sujeto con el entorno, con las personas con las que se relaciona y con sus experiencias vitales. De esta forma, el autoconcepto es la interiorización que la persona hace de su imagen social (González-Pérez y Criado del Pozo, 2003).

En palabras de Shavelson y Bolus (1982, p. 3), el autoconcepto hace referencia a «las percepciones de la persona acerca de sí misma. Estas percepciones se forman a través de la experiencia e interpretación del ambiente propio y son influidas por los refuerzos y evaluaciones de las personas significativas y las consideraciones realizadas por uno mismo de su propia conducta».

Para otros autores, el autoconcepto «se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad)» (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997, p. 272).

Algunas definiciones enfatizan la influencia de la interacción social en el proceso de estructuración del autoconcepto. Las interacciones con los otros, especialmente aquellas con los otros significativos, son fundamentales en la configuración que el individuo se hace de sí mismo. Algunos autores incluso sustituyen el término «concepto de sí mismo» por el de «sí mismo social», aunque no todos lo utilizan en el mismo sentido (Peralta-Sánchez y Sánchez-Roda, 2003). Dentro de los otros significativos podemos incluir a los iguales (Harter, 2015; Rubin, Bukowski y Parker, 2006; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), así como a la familia (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Gonzalez-Pienda et al., 2002; Musitu, Estévez y Emler, 2007). Las variables académicas y de aptitud también han mostrado su influencia en el autoconcepto. En esta línea, las atribuciones causales y las aptitudes académicas influyen en la construcción y desarrollo del autoconcepto académico, especialmente en la adolescencia (Gonzalez-Pienda et al., 2002).

González y Goñi (2005) señalan las características generales del autoconcepto a partir del modelo de Shavelson et al. (1976):

— El autoconcepto es **multidimensional.** Tiene varias dimensiones (física, moral/ética, social, escolar, familiar y personal) que contribuyen a generar un constructo que va más allá de la suma de sus partes.
— El autoconcepto es **jerárquico,** cada una de las dimensiones tiene distinta importancia en función a su cercanía al núcleo del yo y también porque existe una gradación entre las distintas categorías que componen cada dimensión.
— El autoconcepto es proporcionalmente **estable** a la jerarquía de sus dimensiones y a las categorías dentro de cada dimensión. Cuanto más cerca del núcleo está lo escolar, por ejemplo, más estable será la imagen y el comportamiento de todo lo que se refiere a lo académico.
— El autoconcepto es **evaluativo.** El sujeto no solo recibe información descriptiva de sí mismo, sino que a partir de ellas realiza valoraciones. Estas percepciones valorativas son más difíciles de cambiar en la medida que se refieren a jerarquías más próximas al núcleo.
— El autoconcepto es **dinámico.** El autoconcepto tiene un componente circular, cada percepción o creencia afianzada del sujeto acerca de su yo tiende a mantener y reforzar su existencia.
— El autoconcepto se **construye a partir de un proceso de aprendizaje** a partir de la interacción del sujeto con su entorno y su experiencia vital. Esta experiencia es un producto de la interacción del sujeto con el medio físico, social y la imagen que recibe de sus otros significativos (aquellas personas de su entorno que son relevantes para el sujeto).

Por lo tanto, el autoconcepto no es innato, se va construyendo y definiendo a lo largo de la vida del sujeto a partir de las diferentes experiencias, percepciones y creencias que el sujeto tiene en relación a su entorno social, familiar, escolar, etc. Las principales fuentes que afectan a la formación del autoconcepto son: el *feedback* de los otros significativos; los éxitos y fracasos; la comparación social y las atribuciones acerca de las causas de la conducta. Es decir, para la construcción de nuestro autoconcepto intervienen fundamentalmente dos factores: los otros significativos y nuestra propia experiencia (Ruiz-Esteban, 2010).

Algunos de los cuestionarios comercializados en España para evaluar el autoconcepto y la autoestima se muestran en la tabla 3.2.

Algunas investigaciones, por ejemplo Bong, Ahn y Kim (2012), intentan establecer el valor predictivo del autoconcepto en la motivación y el rendimiento del estudiante, según la edad y el dominio de competencia. Así, se analiza el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia y su influencia sobre el rendimiento de matemáticas en alumnos de Primaria, de tal manera que se establece que la autoeficacia y el autoconcepto son mejores predictores del rendimiento que la autoestima (Palomo del Blanco, 2014).

TABLA 3.2

Cuestionarios comercializados en España sobre autoconcepto y/o autoestima

Nombre autor	Nombre	Breve descripción	Edad de aplicación
García-Torres (2001).	Cuestionario de autoconcepto (CAC).	Evalúa el autoconcepto en sus dimensiones: física, social, intelectual, familiar sensación de control y personal.	Desde 3.º de Ed. Primaria hasta 1.º de Bachillerato.
Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz (2006).	A-EP. Evaluación de la autoestima en Educación Primaria.	Proporciona una medida global de la autoestima en escolares.	De 9 a 13 años (4.º a 6.º de Educación Primaria).
Ramos y Santamaría (2010).	Cuestionario de evaluación multimedia y multilingüe de la autoestima (EMMA).	Evalúa la autoestima en diversos idiomas y con la posibilidad de adaptar la evaluación a discapacidades de tipo visual o auditiva. Permite obtener puntuaciones de autoestima global y de sus principales facetas: académica, socioemocional y deportiva.	De 9 a 13 años (4.º Primaria a 1.º ESO).
Garaigordobil (2011a).	Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (LAEA).	Supone una medida del autoconcepto global de la persona y contiene elementos referentes a características físico-corporales, intelectuales, sociales y emocionales.	De los 12 a los 85 años.
García y Musitu (2014).	Cuestionario de autonconcepto forma (AF5).	Evalúa el autoconcepto de la persona en sus vertientes social, académica/profesional, emocional, familiar y física.	Desde los 10 años hasta adultos (a partir de 5.º de Educación Primaria).

2.3.1. Relación entre autoconcepto, logro académico y rendimiento

Investigaciones recientes señalan que algunos factores pueden influir en la implicación escolar, entre estas variables psicológicas implicadas se encuentra el autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones que un individuo tiene de él o ella misma, en función de su propia evaluación personal y la de sus otros significativos (Shavelson et al., 1976). El autoconcepto es vital para el ajuste adolescente (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012).

En el transcurso de la última década, numerosos estudios han demostrado que el autoconcepto está directamente relacionado al logro académico (Miñano, Gilar y Castejón, 2012). Sin embargo, es menos conocido el papel desempeñado por

autopercepciones positivas en la escuela. Algunos autores afirman que el autoconcepto está vinculado a variables educativas, como la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle y Castejón, 2015), mientras que otros dan un paso más para afirmar que la implicación escolar puede mediar entre el autoconcepto y el logro académico (Green et al., 2012). González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997, p. 282) señalan en este sentido que «la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto».

Además, existe suficiente evidencia empírica sobre la estrecha relación del autoconcepto con el tipo de metas que presentan los estudiantes. De tal manera que los estudiantes con un elevado autoconcepto se orientan hacia el aprendizaje en mayor medida que los/as alumnos/as con un bajo autoconcepto (González-Cabanach et al., 2014; González-Pienda et al., 2003; Miñano y Castejón, 2011; Valle et al., 2003a). De tal manera que cuando el sujeto se percibe como competente y autoeficaz, aumenta su implicación activa en el proceso de aprendizaje.

Más aún, si nos situamos dentro de los planteamientos de las múltiples metas, se ha observado que aquellos estudiantes que tienen un perfil motivacional con puntuaciones elevadas en los diferentes tipos de metas exhiben mayores niveles de autoconcepto y autoeficacia que aquellos que tienen altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento (Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995). Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas al respecto, siendo la mayoría de las realizadas en población universitaria, tales como Valle et al. (2003b), Valle, Núñez et al. (2010) o con población adolescente (Valle, Núñez et al., 2009).

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Podemos definir las estrategias de aprendizaje como el conjunto organizado y consciente de acciones y procedimientos que el sujeto utiliza para realizar las tareas específicas de aprendizaje. Entre sus características podemos señalar las siguientes:

- — Los estudiantes seleccionan las estrategias que van a utilizar en función de la meta u objetivo que persiguen (Delgado, Aparisi, García-Fernández, Torregrosa, Estévez, Marzo e Inglés, 2018).
- — Esto implica que el sujeto debe tener un cierto grado de control sobre su propio pensamiento, debe seleccionar entre sus recursos y capacidades disponibles, y realizar la planificación y la evaluación de sus recursos y capacidades con reflexión y flexibilidad. A esto lo denominamos metacognición, es decir, la actividad por la cual el sujeto interpreta y controla su pensamiento y su comportamiento para conseguir la meta que persigue (De la Fuente, Justicia y

Berbén, 2005).

— Además, las estrategias de aprendizaje necesitan de la secuenciación y articulación de los procesos implicados que han sido seleccionados para el logro de la meta perseguida.

Por tanto, las estrategias cognitivas constituyen una planificación contextualizada que se realiza en pro de un objetivo a conseguir. Según Puente (1994), se componen de secuencias de recursos y procedimientos que permiten procesar la información y enfrentarse a las exigencias de la situación.

Algunos autores distinguen entre estrategias cognitivas y estrategias de aprendizaje, aunque las primeras están incluidas en las segundas según las definiciones que hemos expuesto. Las estrategias cognitivas podrían ser definidas como el conjunto de actividades mentales que facilitan la adquisición de unos conocimientos concretos, mientras que las estrategias de aprendizaje sería el conjunto de procedimientos y recursos afectivos, cognitivos y psicomotores que el sujeto utiliza al enfrentarse a una tarea de aprendizaje para resolverla eficazmente (Derry y Murphy, 1986; Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Estévez y Val, 2017).

Los alumnos que aprenden satisfactoriamente desarrollan un amplio repertorio de estrategias, entre las que saben elegir la más adecuada a una situación específica, adaptándose con flexibilidad a las exigencias. Para ello es preciso ser conscientes de sus capacidades y recursos así como de sus estilos de aprendizaje.

Weinstein, Palmer y Schulte (1987) distinguen varias clases de estrategias:

— Estrategias de aprendizaje como competencias útiles o necesarias para un aprendizaje efectivo.
— Estrategias cognitivas son las orientadas específicamente al procesamiento de la información.
— Estrategias activas de estudio referidas al proceso de estudio.
— Estrategias de apoyo: aquellas que sin afectar directamente al proceso de aprendizaje facilitan las condiciones de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje abarcan no solo estrategias cognitivas, sino también lo que podíamos denominar estrategias de apoyo, tales como la motivación o la autoestima. En la literatura podemos encontrar el término «orientación» para expresar la consistencia del sujeto en su forma de aprender en contextos académicos que resulta de combinar los motivos y estilos que el sujeto activa cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje.

Pese a todo lo expuesto, existe una cierta confusión sobre la diferencia entre términos tales como «estrategias», «técnicas de estudio», «procedimientos», etc. Monereo (2000, p. 8) señala que «el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera comprensión y utilización (o aplicación) de los procedimientos se acerca más al

aprendizaje de las llamadas técnicas de estudio», mientras que podemos definir un procedimiento como «maneras de proceder o de actuar para conseguir un fin» (Monereo, 2000, p. 9).

Hay muchos inventarios que ayudan a establecer los estilos y estrategias de aprendizaje preferentes que exhiben los sujetos al enfrentarse a sus tareas de aprendizaje. Algunos de ellos son el Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), elaborado por Weinstein et al. (1987), el Inventory of Learning Processes Revised (ILP-R), elaborado por Schmeck, Geisler-Brenstein y Cercy (1991), el Approaches to Studying Inventory (ASI), elaborado por Entwistle, Hanley y Hounsel (1979). En España, Román y Gallego (1994) elaboraron el Inventario Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo, más conocido por sus siglas: ACRA.

Sin embargo, estos inventarios muestran importantes diferencias en sus medidas. Según las clasificaciones de estrategias de aprendizaje más utilizadas (Derry y Murphy, 1986; Weinstein y Mayer, 1986), las estrategias de aprendizaje que podemos considerar como fundamentales son las estrategias de repetición, las de elaboración, organización, regulación y apoyo. De los inventarios mencionados, el LASSI y el ILP-R analizan las estrategias de repetición, organización, elaboración y apoyo que utiliza el sujeto, pero no recogen la utilización de las estrategias de regulación (Justicia y Cano, 1993). Por otra parte, la primera versión del inventario ILP no incluía la motivación como factor contextual implícito en el aprendizaje, aunque esto se corrigió en la versión revisada que se ha mencionado. El LASSI incluye la motivación y tanto el ILP-R como el LASSI incluyen las técnicas y los métodos de estudio como escalas independientes. Justicia y Cano (1993) señalan una estrecha relación entre estos dos inventarios. Por su parte, el ASI contiene cuatro escalas que denomina orientaciones: orientación al significado, orientación a la reproducción, orientación al rendimiento y estilos de aprendizaje. Por último el ACRA se centra en estrategias cognitivas; adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento; en esta última se incluye una subescala de estrategias socioafectivas. Además, existen versiones de estos y otros inventarios que se han validado para diferentes poblaciones en los últimos años.

Más allá de los inventarios utilizados en investigación, los comercializados son los que aparecen en la tabla 3.3.

TABLA 3.3

Cuestionarios de estrategias de aprendizaje comercializados en España

Nombre autor	Nombre	Breve descripción	Edad de aplicación
Pérez, Rodríguez, Cabezas y	DIE (1, 2 y 3). Diagnóstico	Evalúa la conducta de estudio en su totalidad. Permite plantear vías para el trabajo preventivo y correctivo de los hábitos, técnicas y estrategias de estudio.	DIE 1: 9 a 11 años (5.º y 6.º EP).

Polo (1999).	integral del estudio.		DIE 2: 12 a 16 años (1.º a 4.º ESO). DIE 3: a partir de 16 años y adultos (1.º Bachillerato a 5.º curso Universidad).
Beltrán, Pérez y Ortega (2006).	CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje.	Analiza las diferentes estrategias que los estudiantes pueden poner en juego en el proceso de aprendizaje. Evalúa cuatro grandes procesos o escalas: sensibilización, elaboración, personalización y metacognición.	De 12 a 16 años (1.º a 4.º de la ESO).
Román y Gallego (2008).	ACRA. Estrategias de aprendizaje.	Permite evaluar las estrategias cognitivas facilitadoras del aprendizaje escolar. Consta de cuatro escalas que evalúan: estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información y estrategias de apoyo al procesamiento.	12 a 16 años (1.º a 4.º de la ESO).
Pozar (2014).	IHE. Inventario de hábitos de estudio.	Permite evaluar los hábitos de trabajo y estudio de los estudiantes. Evalúa los hábitos de trabajo y estudio mediante cuatro escalas: condiciones ambientales del estudio, planificación del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos y una adicional de sinceridad.	De 12 a 24 años.
Álvarez y Fernández (2015).	Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (CHTE).	Evaluación de los hábitos y técnicas de estudio que influyen en las tareas de aprendizaje. Consta de siete escalas: Actitud general hacia el estudio, lugar de estudio, estado físico del escolar, plan de trabajo, técnicas de estudio, exámenes y ejercicios y trabajos.	De 10 a 18 años.

4. PROGRAMAS Y ESTRATEGIAS DESTINADOS A ESTUDIANTES ESPAÑOLES

Actualmente no hay duda de que la motivación académica está relacionada con el rendimiento escolar en todas las etapas educativas en España (Inglés, García-Fernández et al., 2009). De esta manera, cuando la motivación es baja el rendimiento también lo es. En este sentido, Valle, Núñez et al. (2010) señalan que aquellos estudiantes que están motivados por aprender para alcanzar mejores resultados que los demás, y para evitar proyectar una mala imagen social, son los que obtienen mayor éxito académico y un mayor nivel de conocimientos profundos, significativos y autorregulados (Covington, 2000). Además, la motivación escolar resulta fundamental en la prevención del fracaso académico y el abandono escolar (Valle, Rodríguez et al., 2010), ya que facilita el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

No obstante, frente al viejo modelo que apostaba por trabajar la motivación solo de aquellos estudiantes de bajo rendimiento, la apuesta actual de la Psicología de la Educación se centra en fomentar la motivación de todos los estudiantes de manera preventiva. La intervención para conseguir estudiantes más motivados y estratégicos debe realizarse teniendo en cuenta las variables contextuales (Valle et al., 2006a). En este sentido, una investigación de Núñez et al. (1998), en la que se analiza la relación entre las estrategias de aprendizaje, los patrones atribucionales, el autoconcepto y la motivación académica en una muestra de estudiantes de Educación Primaria, encontró que existen diferencias según la variable edad. Otros estudios también han encontrado diferencias de sexo y edad en relación a las metas académicas que persiguen los estudiantes (Delgado et al., 2010).

Por tanto, las propuestas de intervención psicoeducativas habrán de realizarse en función del nivel educativo de los estudiantes. Los psicólogos educativos orientarán sobre la intervención adecuada en cada etapa.

4.1. Educación Infantil

Los niños que cursan Educación Infantil suelen caracterizarse por mostrar gran curiosidad ante los aprendizajes y reciben la Escuela Infantil como un lugar divertido de socialización. No obstante, debemos empezar a trabajar el problema de la motivación desde este nivel educativo, no en vano también se detectan casos de desmotivación en esta etapa educativa (Herrero, Tena, Ruiz, Diago, Hierro y Casas, 2015; Presentación-Herrero, Mercader-Ruiz, Siegenthaler-Hierro, Fernández-Andrés y Miranda-Casas, 2015; Thoumi, 2003).

Son dos las maneras en las que los profesores interpretan la falta de motivación o desinterés. La primera es pensar que el contexto familiar favorece el desinterés del niño no dándole suficiente importancia a esta etapa, ya que no se valora el esfuerzo que realiza el alumno ni los conocimientos que deben adquirir en Educación Infantil. Otros docentes reflexionan sobre su propia práctica docente para analizar el problema, reconociendo la importancia de la labor docente en la motivación de los estudiantes por la tarea concreta de aprendizaje (Alonso-Tapia, 1995). Las pautas que se deben llevar a cabo en esta etapa para conseguir el desarrollo del autocontrol y de motivación internalizada necesaria son las siguientes (Antolín, 2014):

- Establecer límites claros en la conducta, principalmente en las edades más tempranas, cuando el individuo debe empezar a aprender cómo autocontrolar su conducta.
- Se debe crear un ambiente con unas normas establecidas y aplicadas de manera sistemática y firme. Las normas no deben ser impuestas, sino explicadas para que los niños puedan responsabilizarse de su conducta. Debemos asegurarnos de que

son conocidas por todos.
— Generar hábitos de estudio adecuados a la edad, pero que faciliten el tránsito a la Educación Primaria.
— Favorecer la autonomía, ayudando a que los niños tengan cierto grado de elección, para estimular el sentido de autodeterminación y de responsabilidad por el propio aprendizaje.
— Crear un clima afectivo que les sirva de apoyo y que desarrolle su inteligencia emocional.

En conclusión, la intervención de los profesores de Educación Infantil debe dirigirse a desarrollar la motivación interna en sus estudiantes, a lograr que estos se interesen por los aprendizajes, de tal manera que los niños y niñas alcancen una motivación intrínseca. Por lo que nunca es demasiado pronto para empezar a trabajar la motivación.

4.2. Educación Primaria

Atendiendo a las características de esta etapa, un estudiante de Educación Primaria para estar motivado necesita:

— Valorar la importancia del aprendizaje.
— Creer en sí mismo. Considerar que tiene las competencias y destrezas necesarias para tener éxito en su aprendizaje.
— Sentirse responsable del logro de las metas personales.
— Desarrollar estrategias de pensamiento y autorregulación que le permitan la consecución de las metas.
— Desarrollar una adecuada inteligencia emocional.

A partir de ello, proponemos el siguiente proceso de intervención basado en los planteamientos de González Torres (1997, pp. 172-173); véase tabla 3.4.

4.3. Educación Secundaria

Alonso-Tapia (1992) señala una serie de metas que parecen caracterizar de modo particular a los adolescentes, aunque estas metas pueden aparecer en otros periodos vitales. Estas metas son aquellas relacionadas con la autovaloración, la búsqueda de autonomía y la búsqueda de ciertas metas externas —empleo, dinero, etc.—. Además de estas metas, existen otras que, aunque no son absolutamente propias de este periodo evolutivo, aparecen durante el mismo por la importancia del grupo de iguales en este momento: la aceptación de los compañeros. Si bien no en todos, algunos adolescentes muestran además el deseo de incrementar la propia competencia, deseo que caracteriza la

motivación intrínseca. El resto de las metas descritas, aunque pueden darse a esta edad, no son especialmente relevantes.

TABLA 3.4

Proceso de intervención para fomentar el pensamiento estratégico en Educación Primaria

A) Conseguir el desarrollo estratégico de los estudiantes, ayudándolos a desarrollar estrategias de metacognición. Es decir, fomentar en los estudiantes que autorreflexionen sobre sus procesos de pensamiento y autorregulación.
a.l) Para fomentar la autorregulación, los estudiantes tienen que ser conscientes de:
— Su propia orientación hacia las metas y las causas de estas. — Las emociones que manifiestan ante las tareas de aprendizaje. — Sus propias expectativas. — Sus propios procesos de pensamiento, cómo se planifican y qué automensajes se dirigen antes, durante y después de la realización de una tarea. — Los factores del entorno que les ayudan o dificultan a la hora de emprender una tarea.
a.2) Posteriormente deben aprender a controlar esas variables y a valorar la influencia de las mismas en su aprendizaje.
B) Crear contextos educativos que faciliten la autorregulación del pensamiento, tales como:
b.1) Incrementar la significatividad de las tareas para que el estudiante entienda la relevancia de su aprendizaje para la consecución de sus metas. *b*.2) Crear un clima de clase positivo donde puedan expresar sus emociones. *b*.3) Desarrollar diseños instruccionales adecuados de las tareas. *b*.4) Permitir cierta opcionalidad para favorecer su percepción de autonomía.

En primer lugar hay que indicar que para poder realizar una intervención eficaz con los adolescentes en los centros educativos, todos los profesores, y no solo los orientadores, deben recibir formación en este sentido.

En cuanto a la intervención directa con los estudiantes, se debe realizar, por un lado, tratando de modificar las estrategias cognitivas con que los adolescentes afrontan las tareas. De esta manera los docentes, independientemente del contenido curricular que enseñen, deben fomentar el desarrollo de estrategias de autorregulación adecuadas, es decir, estrategias de pensamiento y afrontamiento del fracaso. Por el contrario, un adolescente ante la acumulación de varios fracasos puede considerar imposible su capacidad para mejorar y, en consecuencia, desarrollar un autoconcepto negativo que supondrá un freno real a su capacidad de afrontar las tareas con éxito.

Por otro lado, hay que intentar orientar la atención de los estudiantes hacia el aprendizaje más que hacia su autovaloración, orientándoles hacia la mejora de su autonomía y a conseguir patrones adecuados de afrontamiento del fracaso. Pardo-Merino y Alonso-Tapia (1990) sugirieron pautas para controlar los mensajes que se dan a los

estudiantes antes, durante y después de la realización de las tareas de aprendizaje. A continuación, en la tabla 3.5, resumimos el diseño motivacional de la instrucción (Alonso-Tapia, 1991, p. 27).

4.4. Educación Superior

La motivación en el ámbito universitario se ha estudiado poco, ya que, por un lado, se considera que se trabaja con sujetos que ya han generado estrategias de autorregulación y, por otra, porque se les supone una motivación derivada del hecho de la libre elección de estudios. Además, la motivación extrínseca de conseguir una formación que les permita entrar en el mundo laboral puede ser por sí misma motivante. Sin embargo, la realidad dista mucho de esta situación. Hoy día encontramos numerosos universitarios que no eligieron la titulación que cursan en primera opción. Además, llegan a la universidad con las carencias de una enseñanza secundaria que no se ha centrado en generar estrategias de pensamiento y de afrontamiento del fracaso, sino en los contenidos curriculares. Desafortunadamente, tampoco el mundo laboral que se les oferta es por sí mismo motivante, sino muy al contrario. A esta situación hay que añadir un profesorado universitario poco formado en cuestiones psicopedagógicas.

En general, la motivación realizada al alumnado universitario consiste en fomentar el esfuerzo como única estrategia válida para conseguir buenos resultados. Dirigir el pensamiento de los estudiantes universitarios hacia el esfuerzo puede ser difícil de conseguir en el aula, ya que existen muchas variables que pueden influir negativamente, debido a que la autoeficacia es sensible a muchas fuentes de información. Además, debería incluirse entrenamiento en patrones atribucionales, eficacia y pensamiento autorregulado. Los entrenamientos atribucionales que ayudan a los estudiantes a centrarse en la importancia del esfuerzo para su aprendizaje pueden ser difíciles de mantener en situaciones de evaluación que hacen de la habilidad un factor más sobresaliente que el esfuerzo. El entrenamiento debe incluir las atribuciones al esfuerzo en caso de fracaso, pero también debería incluir las atribuciones al uso de las estrategias; de tal manera que los estudiantes puedan atribuir su fracaso al uso de una estrategia inapropiada. La estrategia, como el esfuerzo, es controlable, pero como otras destrezas académicas el cambio de estrategia necesita de un nuevo aprendizaje. El problema reside en quién será el responsable de realizar una intervención en este sentido si, como hemos avanzado, el profesorado universitario no está preparado para ello.

TABLA 3.5

Diseño motivacional para estudiantes de Educación Secundaria

A) En relación con la forma de presentar y organizar la tarea:

1. Activar la curiosidad y el interés del alumno por la tarea a realizar.

Estrategias:

— Presentar información nueva, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos.
— Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver.
— Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.

2. Mostrar la importancia de la tarea.

Estrategias:

— Relacionar los contenidos curriculares de la tarea con las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes.
— Enseñarles por qué puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción.

B) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase:

3. Organizar, en la medida de lo posible, la actividad en grupos cooperativos.

4. Permitir varias opciones de realización para facilitar la percepción de autonomía.

C) En relación con los mensajes que el profesor transmite a sus alumnos:

5. Orientar la atención de los sujetos.

Estrategias:

— Antes de la tarea: hacia el proceso de solución, más que hacia el resultado.
— Durante la tarea: hacia la planificación y el establecimiento de metas realistas y hacia la búsqueda de medios para superar las dificultades.
— Después de la tarea (al conocer la evaluación del resultado): hacia el proceso seguido, la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y el aprendizaje realizado. El estudiante debe ser consciente de lo que ha aprendido de sus propios errores.

6. Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes:

— La inteligencia no es una capacidad innata, sino algo modificable a través del aprendizaje.
— Los resultados son atribuibles a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
— La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

D) En relación con la evaluación:

7. Se deben organizar las evaluaciones de manera que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender y se evite la comparación entre compañeros.

Estrategias:

— Las evaluaciones no deben ser cuantitativas, sino cualitativas, para mostrar al estudiante sus errores.
— Siempre dar mensajes positivos que le ayuden a reforzar su autoestima. Lo importante es el aprendizaje, no realizar las tareas perfectas a la primera.
— Evitar dar públicamente la información sobre los resultados de la evaluación.

RECURSOS WEB

https://psicologiaymente.com/psicologia/tipos-de-motivacion.

Se trata de un blog de psicología con artículos variados. Cada uno de los artículos tiene varios enlaces con artículos relacionados. La propuesta dirige a un artículo sobre tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales con enlaces a otros como Motivación, La pirámide de Maslow, La autoestima o 10 claves para motivarse uno mismo.

https://es.wikipedia.org/wiki/Bernard_Weiner.

Teoría de la atribución académica de Weiner. Con enlaces a la biografía de Weiner.

https://www.psicok.es/.

Se trata de un blog con artículos científicos, vídeos, guías psicoeducativas, etc., sobre gran cantidad de contenidos diferentes.

Vídeos:

El sistema educativo es anacrónico.

https://www.youtube.com/watch?v=Lyfq_JCUlRw.

Elsa Punset explica cómo aumentar la autoestima con el bote de la felicidad.

https://www.youtube.com/watch?v=TmIghkZqIQs.

EJERCICIOS PRÁCTICOS

Objetivo general y específicos

— Saber aplicar estos conocimientos al trabajo profesional en el ámbito de la Psicología de la Educación en cualquiera de los niveles educativos formales, identificando, valorando y resolviendo los problemas y demandas que se les presenten.

Práctica 1. Perfiles motivacionales de los estudiantes a partir del cuestionario CEMA

1. Breve introducción de la actividad:

En esta práctica aprenderemos a realizar un perfil motivacional de un estudiante a partir de su orientación hacia las metas.

2. Objetivo general de la práctica:

Aprender a elaborar un perfil motivacional que incluya estrategias de intervención que orienten a padres y profesores.

3. Objetivos específicos:

— Aprender a corregir el test CEMA.
— Elaborar un informe con los perfiles motivacionales de los estudiantes.
— Orientar a padres y profesores sobre las mejores estrategias de motivación en cada caso.

4. Etapa educativa:

Secundaria.

5. Procedimiento de actuación:

Esta práctica se realizará por parejas en el aula.

6. Duración:

Presenciales: 1 hora, trabajo autónomo: 1,5 horas.

7. Procedimiento:

Tenemos los datos obtenidos por 3 alumnos varones de 2.º de la ESO en el CEMA, halla sus puntuaciones en metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro.

Ítem																			
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
5	5	1	5	1	5	1	5	5	1	5	1	5	5	4	1	4	5	5	5
5	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	5	1	5	5	5	1
4	4	1	1	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1	4	5	3

A continuación se debe hacer un informe personalizado sobre la orientación hacia las metas de cada sujeto que incluya las orientaciones a sus educadores sobre las estrategias motivacionales a seguir en caso de ser precisas.

8. Recursos:

El cuestionario de evaluación de metas académicas (Hayamizu y Weiner, 1991) permite distinguir tres tipos de metas académicas: una de aprendizaje y dos de rendimiento (*metas de refuerzo social* y *metas de logro*):

— **Metas de Aprendizaje (Learning Goals),** relacionadas con el interés de los estudiantes por adquirir nuevos conocimientos y aumentar la propia competencia.

Los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje se sienten interesados por la naturaleza de la tarea y consideran el aprendizaje como un fin en sí mismo, implicándose en él con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia. Las metas de aprendizaje se evalúan a través de los siguientes 8 ítems del cuestionario:

Ítems	Enunciado: estudio porque…
2	Me gusta descubrir lo mucho que he mejorado.
4	Me gusta desafiar problemas difíciles.
6	Soy muy curioso/a.
8	Estoy satisfecho/a cuando puedo resolver un problema difícil.
11	Me gusta utilizar la cabeza.
13	Me gusta saber cosas nuevas.
14	Me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos.
20	Es interesante resolver problemas.

— **Metas de Refuerzo Social (Social Reinforcement Goals),** relacionadas con el interés de los estudiantes por conseguir la aprobación y evitar el rechazo de sus padres y profesores.

Los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento (metas de refuerzo social) están interesados en demostrar su capacidad o evitar parecer incompetentes, implicándose en la tarea con la intención de conseguir la aprobación y evitar el rechazo de sus padres y profesores. Las metas de refuerzo social se evalúan a través de los siguientes 6 ítems del cuestionario:

Ítems	Enunciado: estudio porque…
3	No quiero que el profesor me coja manía.
5	Me gustaría sacar mejores notas que mis compañeros.

7	No quiero que mis compañeros de clase se rían de mí.
10	Quiero que mis amigos me valoren.
12	Quiero que la gente vea lo listo/a que soy.
16	Quiero ser elogiado/a por mis padres y profesores.

— **Metas de Logro (Performance Goals),** relacionadas con el interés de los estudiantes por obtener buenas calificaciones/notas en los exámenes y avanzar en los estudios.

Los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento (metas de logro) están interesados en demostrar su capacidad o evitar parecer incompetentes, implicándose en la tarea con la intención de obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios. Las metas de logro se evalúan a través de los siguientes 6 ítems del cuestionario:

Ítems	**Enunciado: estudio porque…**
1	Quiero alcanzar cierta posición o estatus social en el futuro.
9	Quiero sentirme orgulloso/a de sacar buenas notas.
15	Quiero sacar buenas notas.
17	No quiero suspender los exámenes finales.
18	Me gustaría que me admitieran en un centro de estudios superiores.
19	Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.

Para obtener la puntuación de cada uno de estos factores se suman las puntuaciones obtenidas para los ítems que componen cada factor y se divide por el número de ítems. La presencia de un tipo u otro de meta en los sujetos determinará su orientación motivacional hacia el estudio.

Práctica 2. Orientación a profesores de Primaria sobre estrategias para mejorar el autoconcepto académico de sus estudiantes

1. Breve introducción de la actividad:

En esta práctica tenemos que orientar a los profesores de segundo ciclo de Primaria sobre las estrategias que deben emplear para mejorar el autoconcepto académico de sus

alumnos y con ello la motivación.

2. Objetivo general de la práctica:

Elaborar un guion con los aspectos fundamentales que debe contener una reunión con profesores para orientarlos sobre las estrategias que deben emplear para mejorar el autoconcepto académico y la motivación de sus estudiantes.

3. Objetivos específicos:

— Aplicar las teorías aprendidas en el capítulo.
— Orientar a profesores sobre las mejores estrategias para fomentar el autoconcepto y la motivación de sus estudiantes.

4. Etapa educativa:

Primaria.

5. Procedimiento de actuación:

Esta práctica se realizará por grupos en el aula.

6. Duración:

Presenciales: 2 horas, trabajo autónomo: 3 horas.

7. Procedimiento:

En primer lugar, se debe determinar el contexto por el cual estamos realizando esta orientación, es decir, si el problema existente es de bajo rendimiento en general, de bajo rendimiento en una asignatura concreta (e. g., matemáticas) si el problema se centra en alumnado con diversidad o altas capacidades, etc. Una vez determinado esto debemos elegir el/los programa/s que mejor se adapta/n a ello de entre los estudiados.

Hay que identificar las mejores estrategias para fomentar el autoconcepto académico y la motivación en esta etapa.

A continuación elaborar una presentación, cuyos destinatarios son los profesores, en la que se expliquen las nociones básicas de lo que se pretende y las estrategias que se deben seguir en el aula.

8. Recursos:

No hay recursos específicos más allá de los programas estudiados en el capítulo.

Trabajo autónomo. Realizar un cuadro de las dimensiones de las diferentes atribuciones causales que los estudiantes realizan de sus éxitos y sus fracasos

Rellena la siguiente tabla 3.6 indicando en la dimensión:

— Locus de control: interna o externa.
— Estabilidad: estable o inestable.
— Controlabilidad: controlable o incontrolable.

TABLA 3.6

Clasificación de las atribuciones causales de éxito y fracaso atendiendo a la dimensión de causalidad de la atribución según la teoría de Weiner

Dimensión de la atribución	Atribuciones causales de éxito y fracaso			
	Capacidad	Esfuerzo	Dificultad de la tarea	Suerte
Locus				
Estabilidad				
Controlabilidad				

4
Dificultades de aprendizaje en contextos escolares

MARÍA PAZ LÓPEZ-ALACID, PATRICIA POVEDA-SERRA,
NIEVES GOMIS-SELVA Y ANTONIO MIGUEL PÉREZ-SÁNCHEZ

RESUMEN

Si entramos en un aula-tipo en cualquier escuela de nuestro país de, por ejemplo, tercer curso de Primaria no es de extrañar que nos encontremos con cuatro o cinco niños «catalogados» como niños con dificultades de aprendizaje, lo que supone un 20 por 100 del total de un aula de 25 niños. Es muy probable que estos niños terminen naufragando en nuestro sistema educativo, que, no debemos olvidar, tiene uno de los porcentajes de fracaso más altos de Europa, esto se traduce en Primaria en unos 90.000 alumnos repetidores por curso y año, en el curso 16/17 fueron casi 17.000 los alumnos de 1.º de Primaria, y otros 17.000 en 2.º, que no promocionaron (MEyFP, 2019a, ver figura 4.5).

Por otra parte, en el DSM-5 los trastornos específicos del aprendizaje caen dentro de los trastornos del neurodesarrollo y ofrece una serie de criterios que ayudan a hacer el diagnóstico. Uno de ellos, el criterio de exclusión, hace referencia a que para poder diagnosticar un trastorno del aprendizaje hay que excluir la existencia de trastorno del desarrollo intelectual, trastornos sensoriales…, o «directrices educativas inadecuadas», es decir, mala praxis docente. Esta es la que creemos que causa la mayor parte de las dificultades de aprendizaje.

En este capítulo conceptualizamos las dificultades de aprendizaje, establecemos sus causas y factores predisponentes. Así mismo, exponemos los principales métodos e instrumentos de evaluación de estos problemas y las intervenciones psicoeducativas más adecuadas, centrándonos sobre todo en la intervención primaria, preventiva, en Educación Infantil.

INTRODUCCIÓN

Las dificultades de aprendizaje más habituales en nuestros centros educativos suelen ser o están relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas. Nosotros nos vamos a centrar principalmente en las dificultades en el aprendizaje de la lectura, habilidad básica para todos los aprendizajes.

Pero antes de entrar en materia hemos de precisar qué entendemos por leer y cómo se produce este proceso.

1. LECTURA

1.1. El sistema de procesamiento del lenguaje (SPL)

Leer es reconocer y comprender textos escritos (Alegría, 1985; Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil, 2006) y para ello nuestro sistema cognitivo dispone del sistema de procesamiento del lenguaje (SPL), que está formado por (Benedet, 2013):

— Procesadores, encargados de activar y tratar la representación de la información en los almacenes léxicos (AL); transforman los sonidos/letras en representaciones mentales, fonemas/grafemas, para trasladarlas a los AL de la memoria a largo plazo (MLP).
— «Almacenes» léxicos (AL), que funcionan como almacenes de «logos» (representación global de la palabra escrita; Owens, 2003), son de tres tipos: fonológico, grafémico y semántico.
— Retenes, forman parte de la memoria a corto plazo (MCP), son almacenes que se encargan de mantener la información en la memoria durante un corto período de tiempo para que otros procesos cognitivos actúen sobre dicha información. Véase la figura 4.1.

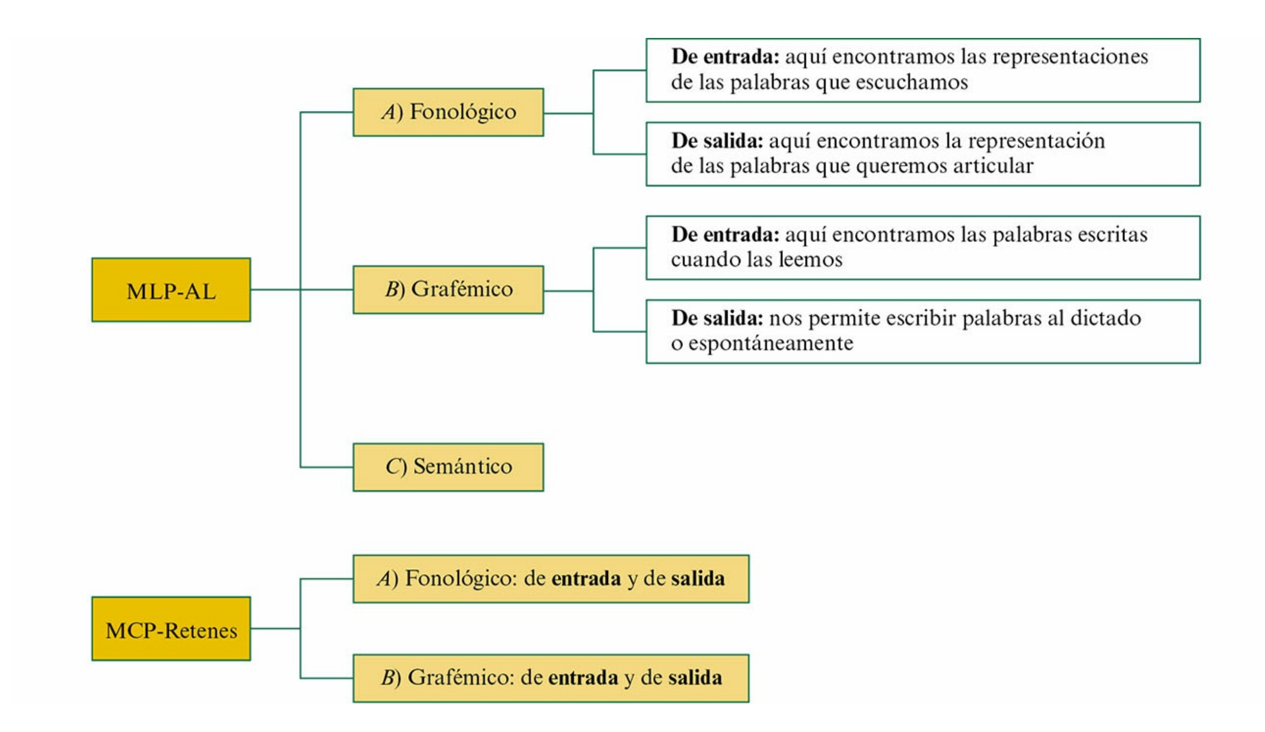


Figura 4.1.—Almacenes léxicos y retenes del SPL (adaptado de Benedet, 2013).

1.2. ¿Cómo leemos?

La intervención de los componentes del SPL en la lectura debe seguir un orden para

que el niño pueda acceder a su léxico interno a partir de la representación ortográfica, visual, de las palabras (Alegría, 1985).

Este orden, desde que vemos la palabra escrita hasta que la pronunciamos, lo representamos con el modelo en cascada de doble ruta (modelo DRC) de Coltheart, Rastje, Perry, Langdon y Ziegler (2001), el cual está formado por tres rutas: indirecta, directa y semántica (véase la figura 4.2).

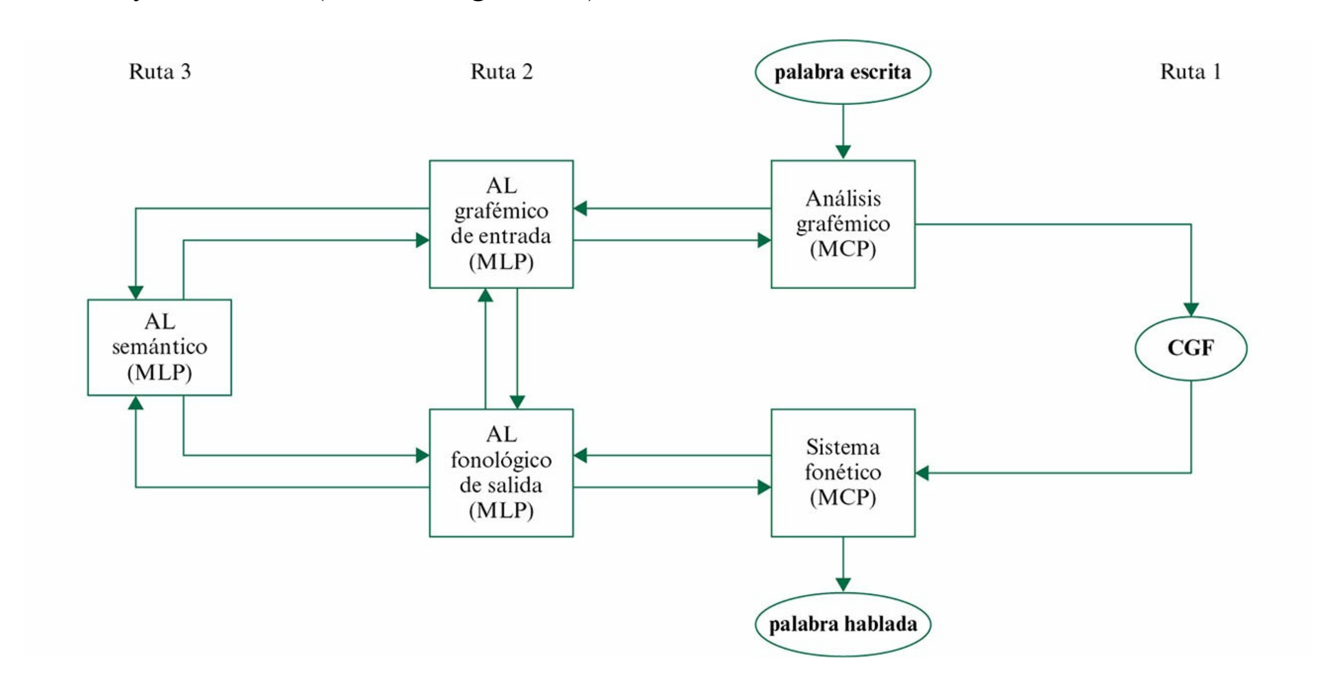


Figura 4.2.—Modelo DRC (adaptado de Coltheart et al., 2001).

A) Ruta indirecta (fonológica, subléxica, véase R_{uta}1 y figura 4.2)

Convierte cada letra, o grupo de letras, en su correspondiente sonido. En esta ruta se convierten los grafemas en fonemas mediante las reglas de conversión grafema-fonema (CGF). Según estas reglas, a cada grafema le corresponde un determinado fonema que, en lenguas transparentes como el castellano, es siempre el mismo.

Procedería de la siguiente forma:

1.º El estímulo (la palabra escrita) pasa a la MCP donde se analiza su ortografía, a continuación

2.º El mecanismo CGF atribuye a cada grafema de la palabra su correspondiente fonema y

3.º Genera una secuencia de fonemas que pasa a la MCP, donde el sistema fonético la mantiene hasta

4.º Que es pronunciada (palabra hablada).

Esta ruta permite leer todas las palabras, conocidas o no.

B) Ruta directa no semántica (léxica, véase R_{uta}2 y figura 4.2)

Compara la forma ortográfica de la palabra con las representaciones almacenadas. Convierte cada palabra escrita **entera** en su correspondiente palabra oral, **sin acceder** a la semántica. En esta ruta no actúa el mecanismo CGF:

1.º El análisis grafémico de la palabra en la MCP activa su representación grafémica en la MLP en el sector donde están las representaciones grafémicas de las palabras conocidas que, a su vez,
2.º Activa su representación fonológica, también en la MLP, que pasa a la
3.º MCP, donde el sistema fonético la mantiene hasta
4.º Que es pronunciada (palabra hablada).

Esta ruta permite leer todas las palabras que son conocidas (López-Higes, del Río y Rubio, 2003), las palabras nuevas las podrá leer a medida que se van haciendo familiares (Benedet, 2013).

C) Ruta directa semántica (léxica, véase R_{uta}3 y figura 4.2)

Convierte cada palabra escrita **entera** en su correspondiente palabra oral, **accediendo** a su significado. Esta ruta añade una «estación» más a la ruta directa no semántica, la representación grafémica de la palabra en la MLP activa su significado en el AL semántico y es esta representación semántica la que activa la representación de la palabra oral en el AL fonológico de salida (Benedet, 2011). Las tres representaciones, grafémica, fonológica y semántica, se relacionan entre sí.

Las tres rutas funcionan de forma paralela y automática (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2018), pero la experiencia del lector, el tipo de palabra a leer, o la necesidad de acceder al significado, condicionan la mayor o menor participación de cada una de estas rutas en la lectura. Aspectos a tener en cuenta son:

— Para poder aprender a leer es necesario que todos los elementos del SPL tengan el nivel de desarrollo correspondiente a una edad mental de 6 años.
— Se debe comenzar el proceso de enseñanza de la lectura por la ruta indirecta, debido a que el AL grafémico de entrada (indispensable en la ruta directa) está vacío (Benedet, 2011, 2013). Las palabras que se van aprendiendo van llenado dicho almacén.
— La práctica automatiza la ruta indirecta, hace aumentar el número de palabras en el AL grafémico y abre paso al uso de la ruta directa, que, cuando también está automatizada, permite al niño liberar recursos para acceder al significado de las palabras (ruta directa semántica).
— Si la lectura se realiza solo por las dos primeras rutas, será una lectura mecánica

no comprensiva. En general, los malos lectores utilizan la ruta indirecta y los buenos, la directa semántica.

De esta forma, los lectores expertos activan de forma paralela y complementaria todas las rutas (Dehaene, Cohen, Morais y Kolinsky, 2015). Así, a medida que se automatiza la lectura, el sujeto reconoce las palabras frecuentes rápidamente porque empieza a desarrollar la ruta directa y ya puede interpretar directamente el significado de las palabras escritas atendiendo a su imagen y no a su sonido.

Resumiendo, al ver la palabra «gato» escrita, el lector analiza los grafemas, aplica el mecanismo de CGF y la pronuncia. Al repetir el proceso varias veces, la palabra se incorpora al AL grafémico de entrada y al AL fonológico de salida. De esta forma la palabra «gato» se convierte en un logo, la siguiente vez que el lector vea dicha palabra ya no aplicará el mecanismo CGF, sino que directamente la verá como un todo (ruta directa) y la identificará con el animal «gato» y con el sonido «gato».

2. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA (DAL). DISLEXIA

2.1. Definición

«La dislexia es un problema persistente en el lenguaje escrito, caracterizado por una dificultad grave para identificar las palabras escritas que padecen algunas personas, por lo demás normales» (Serrano y Defior, 2004, p. 14).

Para el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5),* «La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica» (American Psychiatric Association, 2014, p. 67). La dislexia sería un trastorno específico del aprendizaje (TEApr) que tiene como criterios diagnósticos, referidos a la lectura, los siguientes:

A) Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (por ejemplo, lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (por ejemplo, puede leer un texto con precisión, pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).

3. Dificultades ortográficas (por ejemplo, puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
4. Dificultades con la expresión escrita (por ejemplo, comete múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara (American Psychiatric Association, 2014, p. 66).

Otros criterios que también se han de cumplir para poder diagnosticar un TEApr de la lectura son:

B) Las aptitudes académicas afectadas deben estar por debajo de lo esperado para la edad cronológica del sujeto y deben interferir de forma significativa en el rendimiento académico o laboral, o en actividades de la vida cotidiana (criterio de discrepancia).

C) Las dificultades de aprendizaje deben comenzar en la edad escolar, aunque no se manifiesten hasta que las demandas de rendimiento superen la capacidad del individuo.

D) No puedan explicarse mejor por un trastorno del desarrollo intelectual (TDI), por trastornos sensoriales, por falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o por mala praxis docente, entre otras (criterio de exclusión).

Por su parte, Sala i Torrent et al. (s. f.), plantean que la dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta principalmente a las habilidades implicadas en la lectura fluida de las palabras y en su escritura, sin que se den alteraciones neurológicas y/o sensoriales que la justifiquen y habiendo recibido previamente oportunidades escolares para su aprendizaje.

Tanto en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) como en la definición aportada por Sala i Torrent et al. (s. f.), aparecen los criterios de discrepancia y de exclusión. El primero hace referencia a la existencia de un desnivel entre lo que el niño hace y lo que debería hacer según su edad; el segundo, exclusión, indica la necesidad de descartar posibles explicaciones de esta dificultad.

La World Federation of Neurology (1968) también hace referencia al criterio de exclusión cuando define la dislexia como un trastorno que se manifiesta como una dificultad para aprender a leer a través de métodos habituales de enseñanza, a pesar de que existe un nivel normal de inteligencia y adecuadas oportunidades socioculturales, es decir, descarta la mala praxis docente, el trastorno del desarrollo intelectual y el contexto familiar y social.

Otra definición de dislexia es la que mantiene desde 1994 la International Dyslexia Association (s. f.). Según esta asociación, la dislexia es una discapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades con el reconocimiento de palabras preciso y/o fluido y por mala ortografía y descodificación. Estas dificultades son consecuencia de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es independiente de otras habilidades cognitivas y del tipo de instrucción en el aula. Pueden darse problemas secundarios relacionados con la comprensión de la

lectura que pueden impedir el incremento de vocabulario.

Desde el Department for Education and Skills (DfES, 2001) se define la dislexia como una condición que afecta a la capacidad de procesar el lenguaje. Los estudiantes disléxicos a menudo tienen dificultades en la adquisición de habilidades de alfabetización y, en algunos casos, los problemas pueden manifestarse en las matemáticas. Los sujetos que tienen dificultades para leer, es posible que tengan también dificultades para aprender los símbolos matemáticos.

Alegría et al. (2018) diferencian entre la definición clásica de la dislexia, que consiste en una «dificultad específica del procesamiento de la lengua escrita, es decir, que ocurre en ausencia de problemas con la lengua oral» (p. 75), y la dislexia entendida como una deficiencia fonológica general y no asociada únicamente a la lectura, ya que los chicos disléxicos tienen problemas fonológicos:

— En el procesamiento del habla.
— En la MCP basada en la fonología (esta dificultad es mayor en el lenguaje escrito por la mayor carga de trabajo que tiene en él la MCP).
— Son más lentos en la realización de ejercicios de fluidez verbal y de nombrar imágenes.

Aspectos a destacar en estas definiciones son:

— La dislexia es una dificultad del aprendizaje centrada en el lenguaje.
— La dislexia es un conjunto de síntomas que tienen que ver con las habilidades específicas del lenguaje, la lectura en particular.
— Los chicos con dislexia suelen experimentar dificultades con: ortografía, escritura, pronunciación de las palabras, recepción y expresión del lenguaje.
— Se excluyen como causas (lo que no quiere decir que no puedan estar presentes):

- Falta de motivación, de deseo de aprender.
- Discapacidad sensorial.
- Discapacidad intelectual.
- Entorno sociocultural.

La dislexia afecta a las personas durante toda su existencia, aunque de forma diferente según las diferentes etapas de la vida. Así, en la etapa escolar puede hacer que el éxito académico sea muy difícil de conseguir para un alumno escolarizado en un entorno educativo «normal». Hay que tener muy presente que los sujetos disléxicos suelen responder con éxito si se interviene oportunamente y los métodos de enseñanza son adecuados.

2.2. Tipos de dislexia

Se suele clasificar la dislexia en adquirida y evolutiva (Defior, 1994, 2018; Defior y Serrano, 2012; Serrano y Defior, 2004):

— Adquirida: su causa radica en un daño cerebral en personas que ya eran lectoras competentes.
— Evolutiva: aparece antes de que el niño haya aprendido a leer. Se cree que tiene una base constitucional, es un desorden neurológico hereditario, lo que no quiere decir que todos los sujetos afectos de dislexia la hayan heredado de sus padres (Kershner, 2015; Matute, González Reyes y Guajardo, 2012).

En el campo educativo nos interesa la segunda, ya que los chicos con dislexia adquirida en nuestras aulas serán extremadamente infrecuentes por razones obvias.

Así, desde un punto de vista evolutivo, un chico disléxico es aquel que presenta las características descritas en el DSM-5 (**A**merican Psychiatric Association, 2014) las cuales se ponen de manifiesto cuando, después de algunos años de escolaridad (sobre los 8 años, final de 2.º curso de EP), el alumno no logra una capacitación lectora adecuada a su edad física e intelectual, este déficit no debe poder ser explicado por algún problema sensorial.

Las dislexias evolutivas pueden ser de varios tipos (Defior, 1996; Tamayo, 2017):

a) Dislexia indirecta (fonológica, subléxica). La persona tiene dificultades en el mecanismo de CGF (conversión de letra a sonido), lo que ocasiona que el funcionamiento de la ruta indirecta sea defectuoso. Esta dificultad obliga al sujeto a leer empleando **la ruta directa (léxica)**,pero cuando la palabra es desconocida (no está en el AL grafémico de entrada) surgen las dificultades, el lector «busca» en el AL grafémico una palabra con una ortografía parecida a la que debe leer, en cierta forma «inventa» la respuesta. Es el tipo de dislexia más frecuente, estos sujetos tienen dificultad en la lectura de:

— Palabras poco frecuentes o desconocidas, que suelen cambiar por otras, más familiares, con una apariencia visual semejante.
— Pseudopalabras (por ejemplo, gicamol, trondeja), que suelen convertirlas en palabras (plato por palato).
— Palabras funcionales —palabras sin significado cuya utilidad es darle sentido a la oración (artículo, preposición, conjunción y pronombre)— más que en la lectura de palabras de contenido (verbos, adverbios, sustantivo y adjetivos).
— Palabras abstractas (odio, amor, belleza, ideales) más que en la lectura de palabras concretas (gato, pared).

b) Dislexia directa (léxica, superficial). En este tipo de dislexia se da un mal

funcionamiento de la ruta directa (léxica) debido, tal vez, a la **no** existencia de la representación en el AL grafémico y semántico (MLP) de la palabra en cuestión. Debido a ello, existe una mala conexión entre el «dibujo» de la palabra y su significado y el sujeto es incapaz de reconocerla como un todo.

La lectura se efectúa por la **ruta indirecta (fonológica)** si no existen problemas en la CGF. Es por ello por lo que los sujetos con este tipo de dislexia presentan muy poca diferencia entre la lectura de palabras frecuentes o infrecuentes (o pseudopalabras).

En la dislexia directa sí hay problemas en la lectura de:

- — Palabras largas.
- — Palabras que tenderá a convertirlas en pseudopalabras: en lugar de leer «guerra», leerá «gerra» o «g-u-erra».
- — Palabras homófonas, ya que se guían por el sonido de la palabra y no por la ortografía (agito/ajito, vaca/baca, as/has, votar/botar, allá/aya/halla/haya).
- — Palabras irregulares (se leen de forma diferente a como se escriben, en su lectura intervienen procesos directos) que tienden a regularizarlas mediante la conversión directa grafema-fonema, así la palabra *jeep* se leerá *j-e-e-p* en lugar de «yip».

Además: omisión (cara × clara), adición (palato × plato), rotación (b × d), inversión (es × se) o sustitución (prato × plato) de fonemas.

c) Dislexia profunda (mixta): problemas en las dos rutas, indirecta y directa. Los errores típicos de este tipo de dislexia son los **errores semánticos,** que consisten en sustituir una palabra por otra que está relacionada de forma semántica o asociativa, por ejemplo: feliz por cumpleaños (relación de significado: los cumpleaños son situaciones felices), lunes por ayer (asociación de tiempo).

2.3. Causas de la dislexia

Defior (1996) agrupa en tres categorías las explicaciones que se han dado sobre las causas de la dislexia evolutiva: tradicional, neurobiológica y psicolingüística.

2.3.1. Tradicional. Hipótesis del déficit visual

Hasta los años setenta del pasado siglo se entendía la dislexia como causada por déficits perceptivos (Capovilla, Gütschow y Capovilla, 2004; Defior, 1996, 2018), así si un niño tenía problemas para leer es porque no trataba la información visual correctamente. Desde este punto de vista, las dificultades son de índole perceptivo-visual, o viso-espacial, o causadas por un pobre desarrollo de las habilidades visuales (Martín-Lobo, 2002), dificultades que pueden ser confundir «d × b» o «*god* × *dog*», y

problemas en el esquema corporal.

Esta interpretación no se sostiene, ya que (Defior, 1996; Ellis, 1981; Vellutino, 1982; Vellutino, Steger, Kaman y De Setto, 1975):

— Existen muchísimos malos lectores que no tienen ningún problema viso-espacial o viso-motor, y, al contrario, muchos buenos lectores tienen este tipo de problemas.
— No hay diferencias significativas en el tratamiento de la información visual entre sujetos buenos y malos lectores.

En este sentido, Capovilla et al. (2004) no encontraron correlaciones significativas entre las habilidades de procesamiento visual y motor (copia de figuras y calidad de la escritura) y la lectura y escritura. Parece ser que el problema no aparece cuando el sujeto disléxico ve la palabra escrita, sino cuando tiene que nombrarla.

Las nuevas formulaciones de esta hipótesis se centran «en el estudio de los posibles trastornos perceptivo-visuales mediante el análisis de los movimientos oculares» (Defior, 1996, p. 82). Parece que el control de los movimientos oculares por parte de los chicos disléxicos es defectuoso, sin embargo esto es posible que sea consecuencia de la dislexia y no su causa. A esta conclusión llegan Martos y Vila (1990), quienes sí encuentran diferencias significativas entre lectores normales, por un lado, y sujetos disléxicos y retardados por otro, pero no las encuentran entre los lectores disléxicos y los retardados, lo que, para ellos, es una prueba de que la presencia de movimientos oculares erráticos en estos dos grupos es una consecuencia y no una causa de su discapacidad lectora.

2.3.2. Neurobiológica. Hipótesis del déficit general

Desde esta perspectiva hay diversas hipótesis, una de ellas es la que plantea que la dislexia tiene carácter hereditario. El argumento que sostiene esta suposición es la existencia de numerosos estudios que muestran la mayor probabilidad de encontrar sujetos con dislexia en familias en las que hay antecedentes de esta problemática (Camargo, 2010; Flax et al., 2003; Scarborough, 1989; Yule y Rutter, 1976; Olson, Wise, Conners, Rack y Fulker, 1989).

Otras teorías tratan de encontrar la causa de la dislexia en el cerebro, ya que muchos estudios muestran que la lectura tiene su base en diversas áreas del hemisferio izquierdo (De la Peña y Bernabéu, 2018; Price, 2012):

— Área temporo-parietal, interviene en: análisis de las palabras, acceso al léxico, comprensión lectora y procesamiento fonológico.
— Región temporo-occipital y basal temporal: reconocimiento rápido de letras y palabras, procesamiento global de la palabra.
— Área frontal inferior: conversión fonema-grafema, formulación de la secuencia fonética, lectura de pseudopalabras y articulación, sintaxis y memoria de trabajo

verbal.

Así, los estudios que citamos a continuación se basan en las diferencias encontradas —de estructura y de función— en cerebros de personas disléxicas y en los de otras que no lo son:

— El lóbulo temporal es mayor en el hemisferio izquierdo que en el derecho en niños no disléxicos, siendo iguales en ambos hemisferios en el caso de los niños disléxicos (Galaburda y Kemper, 1979; Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitiz y Geschwind, 1985).
— La causa de la dislexia radica en la existencia de un déficit en la transferencia de la información sensorial desde los ojos hasta las áreas primarias de procesamiento visual en el córtex, tal vez debido a déficits en el sistema magnocelular, que es una de las vías neurales de la visión (Galaburda, Rosen y Sherman, 1990; Hogben, 1997).
— La causa de la dislexia reside en la existencia de un daño en el cerebelo desde el nacimiento, esta teoría se basa en el hecho de que el cerebelo está implicado en la automatización de habilidades y una de ellas es la lectura (Fawcett y Nicolson, 2004).
— En la población general la lateralización es izquierda para el lenguaje y derecha para las funciones espaciales, en sujetos disléxicos es el hemisferio izquierdo del cerebro el responsable del control de las tareas tanto espaciales como verbales, lo que supone menor eficacia para ejecutarlas que si cada una estuviera lateralizada a un hemisferio diferente; es posible que la activación cerebral se haga menos diferenciada a medida que la capacidad lectora disminuya (Jiménez, Hernández y Conforti, 2006; Molfese et al., 2006).
— En el cerebro disléxico, los circuitos fonológicos del hemisferio izquierdo están desorganizados y, por ello, no desarrolla por completo el área visual de la forma de la palabra; es posible que una de las causas de la dislexia sea la aparente mayor capacidad del sujeto disléxico para captar simetrías: las alas de una mariposa son simétricas e iguales, la «d» y la «b» también son simétricas, pero no son iguales, el niño disléxico percibe la simetría, pero no se da cuenta de la diferencia (Dehaene, 2011).
— En investigaciones realizadas con sujetos de diferentes lenguas maternas (inglés, francés, alemán e italiano), se ha encontrado que las cortezas occipital, parietal e inferior frontal (y sus conexiones) del hemisferio izquierdo están alteradas en personas con dislexia y que estas áreas cambian con la edad, lo que muestra que la dislexia se da en todos estos idiomas (Richlan, Kronbichler y Wimmer, 2011, 2013; Turkeltaub, Gareau, Flowers, Zeffiro y Eden, 2003).
— Existe una activación anormal en las regiones del cerebro (disléxico) responsables de la descodificación fonológica, las representaciones fonológicas y la atención

(corteza occipito-temporal izquierda, giro frontal inferior izquierdo y lóbulo parietal inferior, respectivamente) (Ylinen y Kujala, 2015).

Igual que indicábamos antes, es difícil establecer que estas diferencias sean la causa y no la consecuencia de la dislexia. Así, en investigaciones llevadas a cabo con niños prelectores con antecedentes familiares de dislexia se han encontrado alteraciones en la anatomía cerebral (en áreas parieto-temporales y occipito-temporales) y en la función cerebral, resultados que estarían a favor de la existencia de una causa biológica de la dislexia (Raschle, Chang y Gaab, 2011; Raschle, Zuk y Gaab, 2012).

Por el contrario, el estudio de Carreiras et al. (2009) estaría en contra. Estos autores encontraron que algunas de las regiones que se sabe están implicadas en la dislexia también se alteran cuando se aprende a leer. Estos resultados los encontraron al comparar las regiones «lectoras» en sujetos antes y después de haber aprendido a leer, de lo que se deduce que el aprendizaje de la lectura es la causa de esas alteraciones.

2.3.3. Psicolingüística. Hipótesis del déficit específico

En esta línea se enmarcan dos teorías: la primera plantea que la causa de la dislexia es un déficit en el procesamiento fonológico: consciencia fonológica, memoria verbal y velocidad de acceso a la información fonológica y considera que, de ellas, la **consciencia fonológica** (CF) es el mejor predictor del éxito/fracaso en el aprendizaje de la lectura (Benedet, 2013; Gotuzo, Capovilla y Suiter, 2004). Esta teoría es la que mayor evidencia empírica recibe (Capovilla y Capovilla, 2003; De la Peña Álvarez y Bernabéu Brotóns, 2018; Molfese et al., 2006).

Un déficit en el procesamiento fonológico hace que el niño fracase en el dominio del código alfabético —comprender y aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema (Soriano-Ferrer, 2006)—, y, consecuentemente, en el desarrollo de una lectura automatizada y fluida (Escoriza, 2004).

Estos aspectos corresponden a la fonología segmental, aunque hay que tomar en cuenta también otras partes esenciales de la fonología en la explicación de la dislexia: acento, entonación y ritmo (Calet, Flores, Jiménez-Fernández y Defior, 2016; Defior, 2018), aspectos que forman parte de la fonología suprasegmental o prosódica:

— El acento permite diferenciar las sílabas fuertes y débiles (tónicas y átonas), haciendo las primeras más agudas, más largas y más fuertes (Rico, 2012): médico/medico/medicó.
— La entonación se refiere al tono más grave o más agudo del sonido, este aspecto permite diferenciar entre enunciar, interrogar o exclamar, o entre los distintos estados de ánimo del hablante (Lahoz, 2006, 2012): «hace sol»/«¿hace sol?».
— El ritmo es la distribución en el tiempo de algunos elementos suprasegmentales, tales como el acento, la sílaba o las pausas (Lahoz, 2012): «no, quiero»/«no

quiero».

En la dislexia se originarían algunos déficits prosódicos: «dificultad para identificar la sílaba acentuada de la palabra o la estructura métrica de las frases, para percibir o seguir patrones rítmicos o para reconocer voces, entre otros» (Defior, 2018, p. 80).

Defior (2018) establece un perfil de lector (figura 4.3) a partir del reconocimiento de palabras y de la comprensión del lenguaje «que incluye la morfosintaxis, la semántica y la integración de los conocimientos previos, factores que comparte con la comprensión del lenguaje oral» (p. 79).

Los sujetos disléxicos serían los situados en el cuadrante superior izquierdo, tendrían una buena comprensión lingüística y un mal reconocimiento de palabras.

La segunda teoría apunta como causa de la dislexia la existencia de un déficit en la capacidad para automatizar los procesos implicados en la lectura, la cual se considera esencial en la lectura experta (Serrano y Defior, 2004). Aprender a leer consiste en aprender a automatizar las habilidades de reconocimiento e identificación de palabras, en caso de no conseguir esta automatización el reconocimiento de palabras será muy lento y afectará a la comprensión (Wolf, Bowers y Biddle, 2000). Los sujetos disléxicos manifiestan problemas de automatización en el nombramiento rápido de estímulos lingüísticos, letras, y no lingüísticos, colores (Bowers y Swanson, 1991).

Parece ser que, en la explicación de las causas de la dislexia, las hipótesis del déficit específico son más plausibles, ya que solamente un pequeño porcentaje de niños disléxicos parece presentar problemas sensoriales y motores característicos de un déficit general (Soriano-Ferrer, 2006).

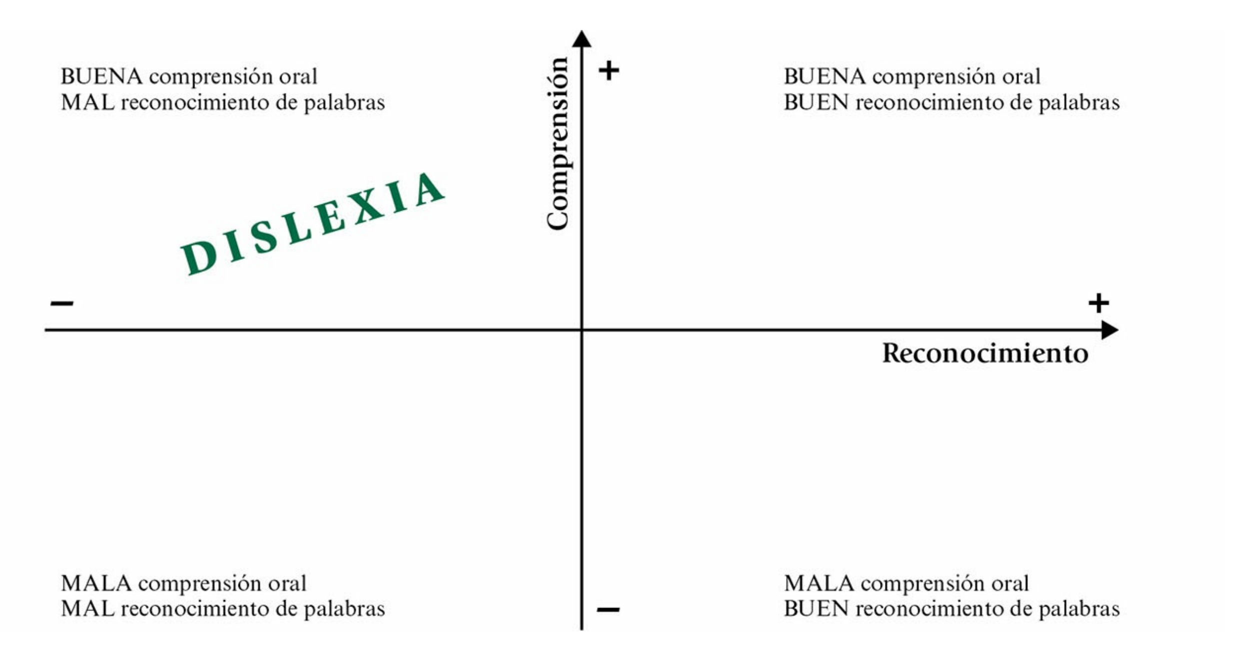


Figura 4.3.—Tipos de lector (adaptado de Defior, 2018, p. 82).

En cualquier caso, las causas no están claras, se suele apuntar a un origen neurobiológico de carácter hereditario y que predomina la teoría del déficit fonológico como causa principal de las dificultades lectoras en los sujetos disléxicos (Teruel y Latorre, 2014).

A) Consciencia fonológica (CF)

Previo al inicio del aprendizaje de la lectura, el niño debe haber adquirido (Mayer, 2002, 2010) **consciencia fonológica** (CF), por la que reconoce que las palabras están formadas por sonidos y que estos se pueden combinar para formar palabras. Aparece sobre los tres años y no después de los siete (Etchepareborda y Habib, 2006). El siguiente paso a conseguir es la decodificación de palabras, que consiste en traducir la palabra impresa a sonido (Mayer, 2010, p. 89).

La CF implica la discriminación de sonidos en general y la discriminación de sonidos del habla en particular, es la habilidad para entender los sonidos de una lengua y distinguir su significado (Benedet, 2013; Pang et al., 2006). Dentro de la CF se distinguen dos aspectos (Alegría et al., 2018):

— la capacidad de *segmentar en sílabas* las palabras; ejemplo: la palabra «dibujo» se divide en tres sonidos, /di/ /bu/ /jo/, y
— la consciencia fonémica, que es la capacidad de aislar mentalmente los fonemas de la palabra hablada; ejemplo: la palabra «dibujo», está compuesta por los fonemas /d/ /i/ /b/ /u/ /j/ /o/.

La consciencia fonémica es necesaria para aprender la correspondencia entre grafemas y fonemas (principio o código alfabético), según la cual a cada uno de los sonidos de las palabras le corresponde un símbolo gráfico y viceversa, sin ella es imposible aprender a leer y escribir correctamente (Byrne et al., 2013; Defior, 2008; Pang et al., 2006).

Sobre los 4 o 5 años, el niño es capaz de segmentar en sílabas, pero para aislar los fonemas de una palabra se necesita una madurez mayor, que solo se alcanza sobre los 6 años (Alegría, 1985); por tanto, parece conveniente que el niño domine los dos aspectos de la consciencia fonológica antes de comenzar con el aprendizaje de la lectura.

Así pues, desde la teoría de Vygotski sobre la zona de desarrollo próximo, el «umbral» del aprendizaje inicial de la lectura estaría definido especialmente por el desarrollo fonológico, que constituiría el nivel de desarrollo más próximo para aprender a reconocer los componentes del lenguaje escrito (Bravo, 2002).

A los siete u ocho años el niño ya tiene el suficiente conocimiento de grafemas, sílabas y palabras que necesita un buen lector, comienza a reconocer palabras por su configuración visual (Owens, 2003).

2.4. Detección de la dislexia

Es el maestro, por su proximidad, el primer profesional que va a detectar la presencia de síntomas de una posible dislexia en el niño. Dichos indicios suelen presentarse ya en Preescolar. En esta etapa de Educación Infantil, además de posibles antecedentes de dislexia en la familia, tenemos (Etchepareborda, 2006):

— Confusión entre: adelante-atrás, etc., antes-después, arriba-abajo, derecha-izquierda (a los 6 años el niño debería reconocer este aspecto en sí mismo), hoy-ayer-mañana (a los 6 años no debería haber confusión).
— Dificultad:

- En la identificación de colores (a los 6 años el niño debe reconocer y nombrar 9 colores como mínimo).
- Para aprender nombres de letras.
- Visomotora, un síntoma predictivo de la dislexia es que el niño en preescolar tenga dificultades en imitar trazos simples.

— Falta de dominio manual.
— Imposibilidad de atarse los cordones.
— Inmadurez fonológica, incapacidad de rimar a los 4 años, por ejemplo.
— Problemas en:

- El reconocimiento del esquema corporal, a los 7 años el niño debe reconocer detalles tales como párpados o muñecas (en un muñeco también).
- Juegos de consciencia fonológica.
- Memoria y percepción, visual y auditiva.
- Las praxias bucolinguales/digitomanuales/oculomotoras (a los 6 años no deberían darse).

— Retraso en el habla.

Todos estos síntomas no deberían aparecer en niños de Primaria —en Educación Infantil deberían haber sido detectados y corregidos—, aun así aparecen, entonces es cuando hay que evaluar el proceso lector del alumno con la finalidad de realizar una intervención secundaria.

Cuando el niño ha empezado la etapa *escolar* y lleva un cierto tiempo inmerso en el aprendizaje de la lectura, cuando descodifica palabras (aplicación del mecanismo de CGF), proceso esencial en la lectura de palabras desconocidas, nos podemos encontrar las siguientes señales:

a) Lee de forma muy lenta porque le cuesta mucho entender las letras, lo que le causa

problemas para recordar lo que lee por el tiempo que emplea en entender cada palabra.

b) Trata de adivinar las palabras que no conoce apoyándose en los sonidos iniciales y/o en el contexto y/o en la similitud visual.

c) Sustituciones: se lee una letra por otra: pato × peto, foca × boca.

d) Rotaciones: se cambia una letra por otra de forma similar: haba × hada.

e) Inversiones: se altera el orden de colocación de las letras: seta × esta, saco × asco, camino × camión, calamar × camelar.

f) Omisiones: leer «comiéndose» algunos sonidos: fundamenta × fundamental, Luisa cantó × Luisa no cantó.

g) Adiciones: leer añadiendo algunos sonidos: palato × plato, patito × patio.

Además: vacilación, silabeo, repetición y/o rectificación global o parcial.

En Secundaria podemos encontrar los mismos signos que en Primaria y, además:

— Pobre competencia lingüística en general.
— Dificultad en la lectura y pronunciación de palabras desconocidas o pseudopalabras.
— Baja velocidad lectora: menos de 135 ppm en 1.º, menos de 145 en 2.º, menos de 155 en 3.º
— Evitación de la lectura y la escritura.
— Dificultad para leer en voz alta.
— Dificultad en la expresión escrita: vocabulario pobre, frases inconexas, ausencia de conectores.
— Dificultad para planificar, redactar y hacer composiciones escritas.
— Baja autoestima, ansiedad, nerviosismo, baja motivación en las actividades en que predomina la lectura o la escritura.
— Bajo rendimiento escolar, aunque se dedique mucho tiempo al estudio (Bueno y Torregrosa, 2017, p. 17).

Existen diferentes instrumentos de evaluación, uno de los más completos es la batería de evaluación de los procesos lectores PROLEC-R (6-12 años) de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007) y PROLEC-SE (10-16 años) de Ramos y Cuetos (2003).

Esta batería pretende averiguar los componentes del sistema lector que fallan en los niños que no consiguen aprender a leer, se centra en los procesos intervinientes en la comprensión lectora (tabla 4.1).

TABLA 4.1

Procesos evaluados por la batería PROLEC y tareas para realizarlo

Proceso	Tarea
1.º Identificación de letras.	— Identificar letras. — Identificar palabras iguales-diferentes (casa-cara; pato-pato).
2.º Proceso léxico.	— Lectura de palabras. — Lectura de pseudopalabras.
3.º Proceso sintáctico.	— Estructuras gramaticales (tareas de emparejamiento dibujo-oración). — Signos de puntuación (lectura de un texto con estos signos).
4.º Proceso semántico.	— Comprensión del significado del texto (oraciones y textos). — Comprensión de textos presentados oralmente.

Mediante el uso de este instrumento averiguaremos las dificultades que tiene el niño con respecto a la lectura, aspectos que hemos indicado en el apartado «tipos de dislexia» (apartado 2.2).

Como ya hemos indicado, el PROLEC no es el único instrumento para evaluar los procesos lectores, si buscamos en la web encontraremos numerosos instrumentos «de andar por casa», que también pueden ser diseñados por el orientador en colaboración con el maestro. Por ejemplo, si deseamos averiguar en qué ruta tiene problemas un alumno del que sospechamos que tiene dislexia podemos preparar una lista de palabras y otra de pseudopalabras:

— Si el niño lee con mucha mayor facilidad las palabras que las pseudopalabras, hay problemas en la ruta indirecta.
— Si el niño no diferencia las palabras reales de las inventadas (también podemos emplear una lista de palabras regulares e irregulares), hay problemas en la ruta directa.

A partir de aquí se debe realizar una evaluación más completa.

La ventaja del PROLEC es que tiene justificación estadística (fiabilidad y validez), su inconveniente está en que la muestra de tipificación está formada por alumnos que «pertenecen a los principales tipos de centros que existen en nuestro país» (Ramos y Cuetos, 2003, p. 23), por lo que esta prueba, como muchas de las que encontramos en el mercado, no sería posible aplicarla en según qué alumnos/centros, como podrían ser los de atención educativa singular.

2.4.1. ¿Cuándo no es dislexia?

Es posible que un niño presente varios o muchos de los síntomas apuntados y que el niño no sea disléxico, ya que esos síntomas pueden tener causas muy diversas. Por ejemplo, una sustitución del tipo «foca × boca», es un síntoma disléxico o:

— Es una dislalia: el niño no sabe pronunciar la «f».
— Es un problema motor: el niño no puede pronunciar la «f» por micrognacia (mandíbula inferior muy retraída).
— Es un problema auditivo/visual: hipoacusia/miopía.
— Es un problema de falta de vocabulario: no sabe lo que es una foca.
— O…, ¿qué es?

Es evidente que antes de diagnosticar dislexia hay que descartar otras posibles explicaciones (criterio de exclusión): problemas de atención, memoria, de procesamiento del lenguaje auditivo, hiperactividad, trastorno del desarrollo intelectual (TDI), etc.

Para Benedet (2013), solo hay dislexia si las causas de la mala lecto-escritura están en los componentes del SPL que participan exclusivamente en la lectura *en voz alta* y, aun así, si el niño ha aprendido a leer correctamente *en voz alta* las palabras aisladas y tiene dificultades para leer en voz alta oraciones gramaticales, el problema está en los componentes del SPL ajenos al procesamiento de la lectura.

Para esta autora solo se puede hablar de dislexia si los problemas están en el retén grafémico de entrada, en el AL grafémico de entrada, en el mecanismo CGF o en sus conexiones entre ellos y con el resto del SPL. En el caso de que el daño esté en el AL fonológico de salida, el retén fonológico de salida, o sus conexiones con el resto del SPL, **NO** es dislexia, es un trastorno general del lenguaje oral.

3. ESCRITURA

Podemos representar la forma en que escribimos (al dictado) de una forma similar a como lo hemos hecho en el caso de la lectura; así, el modelo de Coltheart et al. (2001) adaptado a la escritura nos quedaría como se muestra en la figura 4.4.

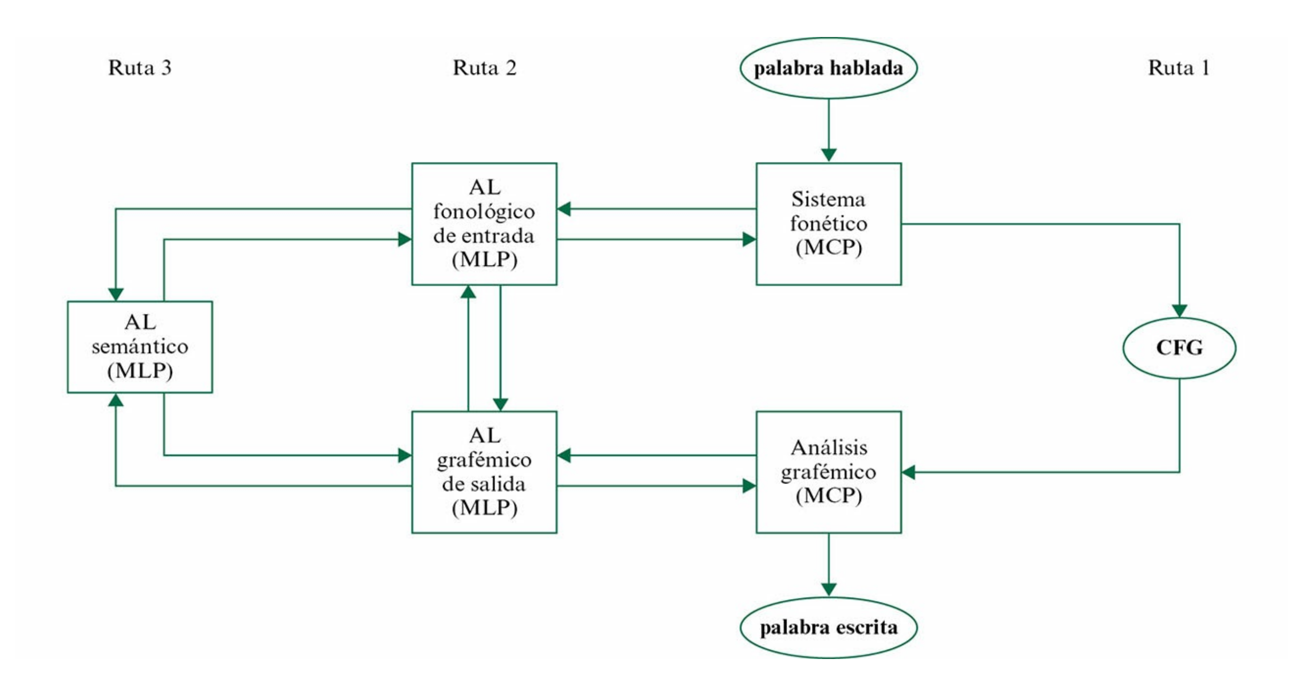


Figura 4.—Modelo DRC (adaptado de Coltheart et al., 2001) para la escritura al dictado.

Así, tenemos las tres rutas: indirecta (fonológica) en la que el sujeto al oír la palabra la mantiene en la memoria a corto plazo para que el mecanismo de conversión fonema-grafema (CFG) convierta el sonido en letra que, a continuación, se mantiene en la MCP hasta que el sistema motor la escribe. A partir de su pronunciación, mediante esta ruta podemos escribir todas las palabras, conocidas o desconocidas, cómo se guía esta ruta por el sonido, los errores que se pueden cometer cuando un sonido tiene más de un grafema: b/v, c/z, Káceres/Cáceres, bervo/verbo, etc., el resultado sería escribirla mal.

Las rutas directas (léxica y léxica-semántica) dependen de que se activen en los AL las representaciones de las palabras escuchadas que sean conocidas (las desconocidas no pueden activarse porque no están). Estas rutas nos permiten escribir todas aquellas palabras que mínimamente conocemos, incluso aquellas que se escriben de forma arbitraria (por qué se escribe «bicicleta» y no «vyzykleta»); cuanto más conozcamos una palabra, menos dudas tendremos sobre cómo escribirla.

4. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA (DAEE)

Casi todo lo que hemos dicho hasta ahora nos sirve para las dificultades en el aprendizaje de la escritura, dentro de las cuales se suele distinguir entre disortografía y disgrafía.

Así, *disortografía* es un trastorno caracterizado por la dificultad en la adquisición de las habilidades de escritura al dictado (Benedet, 2013). Son los errores de ortografía que

se cometen al escribir que no tienen nada que ver con el trazado de las letras y que pueden llevar a no entender nada de lo que se escribe, puede manifestarse con o sin disgrafía.

Por su parte, *disgrafía* es un trastorno funcional —sin alteración anatómica cerebral o sensorial— y específico de la escritura que afecta a la forma y al significado de la letra (Portellano, 1983). El dibujo de las letras es ilegible, lo que hace imposible la comunicación por escrito.

Disgrafía y agrafía son problemas distintos, la primera es funcional y la segunda tiene su causa en un problema neurológico.

Es extraño que se dé disortografía sin disgrafía y al revés y, más insólito aún, que no vengan precedidas de dislexia.

Nosotros utilizaremos la expresión «dificultad de aprendizaje de la expresión escrita (DAEE)» para referirnos a las dos problemáticas sin especificar a cuál de ellas, es de hacer notar que el término «disortografía» no aparece en el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE en su versión *online* de 2017, tampoco lo hace en el *María Moliner* (Moliner, 2008).

La DAEE es primaria cuando no existen causas madurativas que la expliquen; es secundaria cuando sus causas son trastornos motores, intelectuales o de cualquier otro tipo.

La gravedad en ambos casos es variable.

4.1. Definición

Desde un punto de vista médico, el *DRAE*[1] define «disgrafía» como una «Incapacidad de escribir de un modo correcto los sonidos percibidos, debido especialmente a enfermedades nerviosas».

En DSM-5 las DAEE se engloban en el trastorno del aprendizaje específico y para que sean consideradas como tales debe haber persistido al menos seis meses un síntoma de los dos siguientes después de que hayan tomado las medidas oportunas para intentar resolver el problema:

1. Dificultades ortográficas (por ejemplo, puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
2. Dificultades con la expresión escrita (por ejemplo, comete múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara) (APA, 2014, p. 66).

A estos síntomas hay que añadir los otros criterios utilizados para diagnosticar trastorno del aprendizaje específico (véase apartado 2.1).

El aprendizaje de la escritura no suele iniciarse antes del primer curso de educación

primaria[2], por tanto una DAEE no se suele diagnosticar hasta que el niño tiene una cierta experiencia con la escritura, que suele darse en el segundo curso aproximadamente.

4.2. Tipos de DAEE

Benedet (2013) plantea dos tipos de DAEE:

— Daño en la ruta 1 (figura 4.4), está afectada la ruta indirecta (fonológica).
— Daño en las rutas 2 y 3, son las rutas directas las que están afectadas (léxica/léxico-semántica).

Artigas-Pallarés (2006) distingue tres tipos de disgrafía:

a) Disgrafía basada en el lenguaje. Para escribir se ha de convertir un fonema en grafema, es el mismo proceso que se da en la lectura, por lo que este trastorno es muy difícil de separar de la dislexia (si es que se debe separar).
b) Disgrafía motora. Los problemas son exclusivamente motores, por los que el alumno no logra escribir correctamente; este tipo no está relacionado de forma directa con los mecanismos de lectura.
c) Disgrafía viso-espacial. Se manifiesta en errores tales como: uniones/roturas de palabras, omisiones de letras/sílabas.

Esta autora plantea que el término «disgrafía» debe reservarse exclusivamente para los sujetos que muestran disortografía SIN dislexia asociada, son niños que tienen dificultades ortográficas, pero leen perfectamente (son casos muy raros).

4.3. Causas de las DAEE

Las causas de la disortografía pueden ser muy diversas, suelen ser dificultades en: la maduración del niño, el desarrollo intelectual, el lenguaje oral (disartrias, dislalias, etc.), la motivación del niño hacia la escritura, la percepción (viso-motora, espacio-tiempo, memoria ya sea auditiva o visual) y, evidentemente, mala praxis docente.

Por otro lado, la causa de la disgrafía suele ser una mala coordinación muscular de la mano/brazo, lo que impide al niño dominar los utensilios necesarios para escribir, pero también se pueden dar mala percepción visual y/o desorientación espacio-temporal.

Como vemos, las causas de las DAEE pueden ser muy variadas; ahora bien, hay que distinguir entre lo que es una DAEE de lo que no lo es. Es posible que un déficit psicomotor provoque una DAEE, pero será secundario al déficit y, por tanto, no será DAEE y no habrá que tratarlo. Lo que habrá que tratar será el déficit psicomotor.

Por último, apuntar la opinión de Benedet (2013), para quien solo se puede hablar de

disgrafía/disortografía si los problemas están en el mecanismo CFG, en el AL grafémico de salida, en el retén grafémico de salida (en la figura 4.4, análisis grafémico, MCP) y/o en sus conexiones. En las demás situaciones, los problemas de escritura son secundarios a déficits en otras partes del sistema de procesamiento del lenguaje, incluidos los que intervienen en la lectura.

TABLA 4.2
Errores disortográficos/disgráficos (Pérez-Solís, 2003)

Disortografía	Disgrafía
1.ª) En relación a los símbolos alfabéticos, la falta de dominio del mecanismo de conversión fonema-grafema origina: — Confusión entre alógrafos, que son los grafemas que se escriben distinto según la ocasión, ejemplo: «A-a-*a*». — Adición, añadir letra/s a la palabra: «ca**r**la × cara» / «p**a**lato × plato» / «**a**moto × moto». — Omisión, consiste en omitir letras/sílabas: estela × est**rell**a». — Rotación: «p × b» / «b × q» / «w × m». — Inversión, invertir orden de sílabas «**es**ta × seta» / «p**ol**mo × plomo» / «**le** × el». — Sustitución de una letra por otra: «**m**abo × nabo». — Fragmentación, se rompen las palabras de forma incorrecta: «de sem boca × desemboca». — Repetición de letras, sílabas o palabras. — Mezcla de mayúsculas y minúsculas, de imprenta con cursiva. — Diferentes tipos de escritura.	2.ª) En relación a los patrones motores: — Tamaño irregular de las letras (muy pequeñas o muy grandes). — Letras mal dibujadas, desproporcionadas… 3.ª) En relación a la organización general: — Palabras amontonadas. — Renglones grandes o pequeños. — Márgenes irregulares. — Confusión entre líneas horizontales y verticales. 4.ª) Dirección confusa en la escritura. 5.ª) Distorsión en la copia de formas simples.

4.4. Detección de las DAEE

Esta dificultad, como ya hemos indicado, suele venir acompañada de dislexia, la cual suele precederlo; por tanto, cuando detectamos dislexia podemos anticipar (hasta cierto punto) la presencia de DAEE.

En los criterios del DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) vienen ejemplos de síntomas que pueden hacernos pensar en la existencia del trastorno; como ya indicamos, son alteraciones en la ortografía, la gramática y la puntuación, y en la claridad y la organización de la expresión escrita.

Cualquiera de las numerosas pruebas que hay en el mercado nos puede servir para detectar problemas en la escritura; sin embargo, la forma más sencilla es hacer que el niño realice tres tareas: copia, dictado y redacción espontánea, y ver las dificultades que presenta. En la tabla 4.2 mostramos los «síntomas» que pueden hacernos sospechar de la existencia de una DAEE.

5. COMPETENCIA MATEMÁTICA

El objetivo del aprendizaje de las matemáticas en la enseñanza obligatoria es que los alumnos consigan competencia matemática que, según se indica en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se entiende como:

> Habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver problemas diversos en situaciones cotidianas; en concreto, engloba los siguientes aspectos y facetas: pensar, modelar y razonar de forma matemática, plantear y resolver problemas, representar entidades matemáticas, utilizar los símbolos matemáticos, comunicarse con las Matemáticas y sobre las Matemáticas, y utilizar ayudas y herramientas tecnológicas. Por otro lado, el pensamiento matemático ayuda a la adquisición del resto de competencias y contribuye a la formación intelectual del alumnado, lo que permitirá que se desenvuelva mejor tanto en el ámbito personal como social (p. 389).

Por su parte, la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana, al establecer el currículo para la ESO expone que[3]:

> La activación de la competencia matemática supone que el alumno es capaz de establecer una relación profunda entre el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental, implicados en la resolución de una tarea matemática o científica determinada. Las matemáticas contribuyen de manera especial al desarrollo del pensamiento y razonamiento, en particular el pensamiento lógico-deductivo.

Por último, en el informe PISA de 2015 (OECD, 2016) se define la competencia matemática como la: capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y a emitir los juicios y las decisiones bien fundadas que los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos necesitan (p. 74).

Resumiendo, la competencia matemática consiste, fundamentalmente, en que los niños sean capaces de resolver problemas y de aplicar los conceptos y habilidades matemáticas para desenvolverse en su vida cotidiana.

El lograr este objetivo (al término de la educación obligatoria) en todos los alumnos va a suponer un camino en el que van a surgir dificultades de muchas clases. Vamos a verlas.

6. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS (DAM)

6.1. Acalculia, discalculia, DAM

Con el término «acalculia» nos referimos a las dificultades en matemáticas causadas por una lesión cerebral. Se da cuando la función (sumar, restar…) se tenía, pero se ha perdido como consecuencia de algún tipo de afectación cerebral. En las aulas no vamos a encontrar niños con esta problemática y si se diera algún caso, seguro que la dificultad en matemáticas sería el menor de sus problemas.

Igualmente sucede con los términos «alexia» en relación a la lectura y «agrafía» para la escritura.

Por lo que se refiere a los términos «discalculia» (del desarrollo) y «DAM», decir que el primero se usa en el campo de la neuropsicología y el segundo es el que se emplea en el campo educativo.

La «discalculia» tiene causas evolutivas, se refiere a las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas debidas a los problemas que presentan algunas personas en el procesamiento numérico, en el cálculo y en la resolución de problemas (Defior, 1996).

Según Kaufmann et al. (2013), la discalculia es una discapacidad específica de aprendizaje que menoscaba la adquisición de las destrezas aritméticas, caracterizada por dificultades aritméticas precisas y, por tanto, es una disfunción en el funcionamiento aritmético. Para estos autores, los términos «aritmético» y «matemático» no son sinónimos. La aritmética se refiere al procesamiento de operaciones aritméticas básicas —suma, resta, multiplicación—, y la matemática está referida al álgebra, la geometría, etc.

También hay otros autores como Rebollo y Rodríguez (2006) que no aceptan el término «discalculia» y proponen usarlo exclusivamente en las alteraciones del cálculo. Estos autores proponen los neologismos «dismatematia», «disaritmetia» y «disgeometría» para las dificultades en matemática, aritmética y geometría, respectivamente. Esta línea de pensamiento es muy criticada por Barallobres (2016), cuando dice que «luego de la discalculia, deberíamos esperar la llegada de diagnósticos de "disalgebria", "disgeometria", "disprobabilidad", entre otros, y por supuesto, la puesta en funcionamiento de investigaciones que busquen los "remedios" adecuados» (p. 64).

Por su parte, las DAM también se refieren a estas dificultades de origen evolutivo, pero se centran en las causas relacionadas con factores externos tales como la dificultad de la materia y su enseñanza.

Para Sánchez, Hoyos y López (2011), las DAM son una dificultad en la adquisición del sentido numérico, es decir, en la adquisición de:

> Los conocimientos, las habilidades y las intuiciones que una persona desarrolla acerca de los números y sus operaciones. Implica la habilidad e inclinación hacia

> el empleo del conocimiento numérico, de manera flexible, para formular proposiciones matemáticas, desarrollar estrategias útiles para manipular números, realizar operaciones y resolver problemas (Sánchez et al., 2011, p. 37).

6.2. Definición

En el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), las DAM caen (igual que la dislexia y el TEE) dentro de la categoría trastorno específico del aprendizaje. Sus criterios diagnósticos se basan en la existencia de una dificultad en el aprendizaje manifestada por la presencia de al menos uno de una serie de síntomas que, para matemáticas, son dos:

1. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (por ejemplo, comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones, cuenta con los dedos para sumar números de un solo digito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales, se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).
2. Dificultades con el razonamiento matemático (por ejemplo, tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos) (p. 66).

A estos síntomas hay que añadir los otros criterios utilizados para diagnosticar trastorno del aprendizaje específico (véase apartado 2.1).

En este manual también se señala que «discalculia» es un término:

> alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades que se caracteriza por problemas de procesamiento de la información numérica, aprendizaje de operaciones aritméticas y calculo correcto o fluido. Si se utiliza discalculia para especificar este patrón particular de dificultades matemáticas, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades del razonamiento matemático o del razonamiento correcto de las palabras (p. 67).

Indicar que, al igual que ocurre con el término «disortografía», el término «discalculia» no aparece en el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE en su versión *online* de 2017, pero sí se encuentra en el *Diccionario Moliner* (2008), en el que se define como un «trastorno en el aprendizaje del cálculo matemático».

Miranda, Fortes y Gil (1998) establecen tres criterios para delimitar lo que son las DAM:

1.º) Criterio de discrepancia, cuando hay discordancia entre lo que hay y lo que se espera, entre lo que el niño hace y lo que debería hacer en matemáticas (en este caso)

según su nivel de edad y desarrollo.

2.º) Criterio de exclusión, la dificultad no debe ser causada por trastornos sensoriales (visuales o auditivos), por discapacidad intelectual o por no haber tenido oportunidad para aprender.

3.º) Criterio de atención especializada, son niños que no pueden beneficiarse de la instrucción «normal», necesitan programas individualizados.

Por su parte, Kaufmann y Von Aster (2012) definen discalculia como la dificultad para adquirir habilidades aritméticas básicas que no se explica por la poca inteligencia o la escolarización inadecuada.

A partir de estos criterios podemos definir las DAM como aquellas dificultades caracterizadas por:

a) Baja aptitud en la utilización de los números para la edad del niño.
b) No pueden explicarse por otros trastornos sensoriales y/o psicológicos, o por un ambiente familiar, social y/o escolar (relación con los pares) adverso.
c) Interfieren en la vida diaria de la persona.
d) Pueden llegar a superarse con una atención individualizada.

Por último, apuntar que es muy extraño que un niño tenga DAM y no tenga problemas en otras materias, generalmente en lectura (Butterworth y Yeo, 2004; DfES, 2001; Shalev, Manor y Gross-Tsur, 1993).

Los hallazgos de Barbaresi, Katusic, Colligan, Weaver y Jacobsen (2005) van en la misma línea; estos autores encontraron que entre un 43,3 por 100 y un 65 por 100 de los niños escolarizados que padecían discalculia presentaban también dislexia.

Por su parte, Lerner (1989) expone que el problema que presentan los niños que muestran alguna dificultad de aprendizaje es de lectura en el 80 por 100 de los casos, dato que coincide con la aportación del DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000); en este manual se dice que de cada cinco casos de trastornos del aprendizaje, cuatro son de lectura y uno de matemáticas.

Por tanto, hablaremos de DAM cuando los suspensos en matemáticas sean recurrentes, mientras que en el resto de las materias los resultados sean los esperados. En caso de que el fracaso fuera generalizado, tendríamos que hablar de una dificultad generalizada del aprendizaje (Rebollo y Rodríguez, 2006) o de problemas relacionados de forma causal, por ejemplo DAM, cuya causa está en una dislexia previa. De hecho, es bastante común denominar esta dificultad como «dislexia matemática» o también «ceguera de los números».

6.3. Tipos de DAM

Son muchas las tipologías que han sido propuestas, citaremos tres de ellas.

A) Una de las clásicas es la establecida por Kosc (1974); para este autor hay seis tipos de discalculias:

1. Verbal: es la dificultad para verbalizar cantidades, números, símbolos de las operaciones, etc.
2. Practognóstica: dificultades para contar, comparar, ordenar o manipular números.
3. Léxica (dislexia numérica): dificultad en la lectura de símbolos matemáticos (dígitos, números, signos operativos y operaciones matemáticas escritas).
4. Gráfica (disgrafía numérica): dificultad en la escritura de símbolos matemáticos, es análoga a la discalculia léxica; a menudo cursa con dislexia y disgrafía.
5. Ideognóstica: dificultad en la comprensión de las ideas y relaciones matemáticas, y en el cálculo mental.
6. Operacional: dificultades en la realización de operaciones matemáticas.

Las tipologías actuales establecen una clara diferenciación: DAM con y sin dificultades en lectura. Citaremos las de Geary (1993) y Rourke (1993).

B) Geary (1993) establece tres subtipos de DAM según los problemas observados:

1.er subtipo, relacionado con la memoria semántica, son las dificultades en la representación o recuperación de hechos aritméticos, suelen cursar con problemas de lectura. Por ejemplo: problemas en la memorización de tablas aritméticas. Este subtipo está muy relacionado con la dislexia o con problemas en el lenguaje oral.

2.º subtipo, relacionado con problemas en el uso de procedimientos aritméticos. Por ejemplo: problemas al contar o prestar en la suma y en la resta, respectivamente.

3.er subtipo, relacionado con problemas en la representación visoespacial de la información numérica. Por ejemplo: problemas a la hora de colocar cantidades en columnas para realizar una suma.

Geary (1990) distingue entre niños con retraso que con una atención educativa correcta superan las DAM y se ponen al día rápidamente, y niños que no mejoran aún con esa atención. Estos últimos presentan errores de conteo, errores en el uso de la memoria de trabajo, emplean estrategias deficientes y procesan de forma inadecuada la información.

C) Rourke (1988, 1991, 1993, 1994, 1995) plantea tres tipos de DAM, cada una de ellas asociada a diferentes problemáticas:

1.ª) DAM asociadas con problemas de lenguaje: en el procesamiento fonológico, en la conversión grafema-fonema y en el recuerdo de palabras. Al igual que el primer

subtipo de Geary, estas DAM están muy relacionadas con la dislexia o con problemas en el lenguaje oral.

2.ª) DAM asociadas con trastorno del aprendizaje no verbal (TANV), caracterizado, entre otros aspectos, por: incapacidad para comprender el significado del contexto social, dificultad para entender la comunicación no verbal (el lenguaje corporal, por ejemplo), poca habilidad para el aprendizaje académico, mala coordinación psicomotora, mala coordinación viso-espacial y un sentido distorsionado del tiempo (Harnadek y Rourke, 1994; Rigau-Ratera, García-Nonell y Artigas-Pallarés, 2004; Tsatsanis y Rourke, 2003). El TANV tiene muchos puntos en común con el autismo en su aspecto más leve.

3.ª) DAM asociadas con trastornos de salida en todas las modalidades. A nivel escolar, estos niños presentan graves problemas con la escritura y con la expresión oral.

Por último, y aunque no es propiamente una tipología de las DAM, mencionaremos la distinción que hacen Kaufmann et al. (2013) entre discalculia primaria y secundaria:

— Primaria: tendría como causas déficits particulares del sujeto relacionados con su funcionamiento cognitivo en el campo aritmético/numérico.
— Secundaria: sus causas no serían numéricas, serían trastornos de atención, de memoria, etc.

6.4. Causas de las DAM

Hay dos perspectivas en el estudio de la etiología de las DAM:

— Causas internas al sujeto: relacionadas con la herencia o con aspectos neurológicos o cognitivos, sobre los que incide el ambiente como factor de estímulo.
— Causas externas: las causas están esencialmente en el ambiente.

Veamos con mayor detenimiento ambos puntos de vista.

A) Causas internas

1. Neurológicas. Desde este punto de vista, el sujeto pierde las habilidades matemáticas que ya tenía como consecuencia de haber sufrido alguna lesión cerebral; las DAM son dificultades adquiridas después de dicha lesión.

En cualquier caso, como ya apuntamos, va a ser muy difícil que en los niveles de enseñanza no universitarios (y universitarios) encontremos alumnos con esta problemática.

Para el resto de los enfoques, las DAM son dificultades evolutivas que se han ido configurando a lo largo del tiempo.

2. Neuropsicológicas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje está ligado al desarrollo cognitivo; por tanto, las DAM son producidas por procesos cognitivos inapropiados. Pueden ser los siguientes:

— Coordinación visomotora y visoespacial, orientación espacio-temporal, lateralidad.
— Funciones ejecutivas, son las que nos permiten adaptarnos al medio, a situaciones complejas y a resolver problemas (Collette, Hogge, Salmon y Van der Linden, 2006), entre otras tenemos las que siguen a continuación:

- Atención sostenida.
- Capacidad de ajuste a normas.
- Flexibilidad mental.
- Fluidez verbal.
- Memoria operativa (o de trabajo) verbal y no verbal, es un tipo de MCP.
- Planificación.
- Resistencia a la interferencia.
- Toma de decisiones.

Aquí, se vincula el rendimiento cognitivo del alumno con las zonas cerebrales que intervienen en cada función cognitiva y que subyacen a las habilidades matemáticas, zonas que deben alcanzar la madurez para que se produzca el aprendizaje.

B) Causas externas

1. Evolutivas. Las causas residen en la pobre estimulación que recibe el niño en las primeras etapas del desarrollo: la estimulación matemática que recibe el niño va a depender del entorno en que vive.

2. Educativas. La dificultad de la materia, la praxis docente errada y la diversidad del alumnado están en el origen de las DAM.

— Dificultad de la materia. Destacamos tres aspectos:

- En matemáticas cada contenido está vinculado con los anteriores de una forma lógica desde el punto de vista de la asignatura (muchas veces) y no del alumno.
- Muchos de estos contenidos adolecen de falta de funcionalidad, no significan nada para el que lo tiene que aprender por su escasa o nula aplicación en la vida real: ¿quién ha empleado las fracciones después de dejar la escuela?, ¿y las raíces cuadradas?, ¿y los términos conjunto vacío, cardinal de un número…?
- En muchas ocasiones el lenguaje matemático está desconectado del mundo real, no tiene mucho que ver con el lenguaje familiar y, por tanto, los chicos tienen que aprender un nuevo idioma que solo se va a utilizar en la escuela y, dentro

de ella, solo en la clase de matemáticas: es una enseñanza fuera de contexto.

— Praxis docente errada. En la escuela predomina un modelo de transmisión de la información unidireccional —el maestro habla, el alumno escucha—, por medio de una metodología individualista/competitiva basada en el libro de texto, la memoria, los exámenes y los deberes, lo que origina, entre otras, falta de motivación o motivación por la nota o para huir del fracaso, y falta de empatía del profesor con sus alumnos, en suma, aburrimiento y hartazgo de la materia. Es indudable que una baja motivación, que además se manifiesta muy temprano, es uno de los factores que contribuyen a la explicación de las DAM (Mercader, Siegenthaler, Miranda, Fernández y Presentación, 2015).
— Diversidad del alumnado. El profesor intenta llegar a todos los alumnos, pero eso es poco menos que imposible con una metodología, como la que apuntamos en el párrafo anterior, en la que no se respetan las características de cada uno de los alumnos y se intenta emplear la receta del «café para todos».

Todo esto va a originar muchos problemas que van a quedarse sin resolver o mal resueltos, y que van a dificultar los aprendizajes posteriores. En este caso las dificultades de aprendizaje de las matemáticas surgen como consecuencias de una deficiencia en los aprendizajes previos.

6.5. Detección de las DAM

Los indicios que hacen sospechar la existencia de una posible DAM son, en Educación Infantil, el retraso en el aprendizaje de *a*) conceptos de índole numérica (algunos, *más,* menos, mayor, menor, nada, todo, pocos, muchos, etc.), y *b*) del nombre de los números. En Primaria, la pista la dan: *a*) la no comprensión de relaciones tales como que 25 = 20 + 5, y *b*) los problemas para recordar operaciones básicas de aritmética (Geary, 2004, 2017; Geary, Hoard, Nugent y Bailey, 2014).

Otros errores que se pueden presentar son: *a*) confundir la forma de los números (el «6» con el «9», por ejemplo); *b*) escribir los números al revés; *c*) confundir los números que tienen un sonido parecido; *d*) repetir números, etc. En estos casos es muy posible que exista algún componente disléxico: «a» y «b» son rotaciones, «c» es una posible falta de información en el almacén fonológico, y «d» es una adición.

En cualquier caso, las señales que nos pueden indicar la presencia de DAM son numerosas; en la tabla 4.3 mostramos algunas de ellas.

TABLA 4.3
Posibles indicios de DAM

Educación Infantil	Educación Primaria
— Comparar números: 6 es más pequeño que 7, es la mitad de 12… — Contar: se saltan números, no entienden qué es contar. — Diferenciar/clasificar por tamaño (corto-largo, pequeño-grande), por la forma, por el color. — Ordenar números: 1.º, 2.º, 3.º… — Reconocer números: les cuesta identificar que 5 = cinco y que 5 son cinco objetos…	— Contar: es posible que se siga usando los dedos en lugar del cálculo mental. — Entender conceptos tales como: mayor que, igual que, menor que. — No reconocer y/o utilizar de forma incorrecta los signos matemáticos (+, −, …). — Representar los números en filas, alinear… — Orden incorrecto al empezar las operaciones.

Además, tanto en Infantil como en Primaria nos podemos encontrar con problemas de razonamiento, de memoria a corto plazo, de no comprender el enunciado de los problemas (sería un problema de lenguaje), etc.

7. INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA)

Antes de entrar en este apartado, es necesario hacer algunas puntualizaciones.

Primera, el acercamiento del psicólogo-orientador a estos temas debe hacerse con suma humildad, especialmente en las etapas de Infantil y Primaria, ya que la formación inicial que reciben —o deberían recibir— los maestros es muy superior a la recibida por los graduados en Psicología en todo lo que se refiere a temas de educación, es más que probable que se intercambien los papeles y el orientador pase a ser el orientado y viceversa.

Segunda, en Educación Secundaria las cosas cambian, el psicólogo, por poca formación inicial que tenga sobre educación, esta siempre será superior a la recibida por cualquier profesor: un graduado en Historia, por ejemplo, no tiene en toda la carrera ni una sola asignatura que tenga que ver con enseñanza/educación (al menos en las Universidades de Alicante, Murcia y Valencia) a pesar de que la inmensísima mayoría de estos graduados fijan su futuro laboral en el mundo de la enseñanza.

Tercera, la intervención en las DA, que son esencialmente problemas de lecto-escritura, debe ser fundamentalmente preventiva, intervención primaria que debe iniciarse en Infantil y extenderse al primer ciclo de Primaria (1.º y 2.º curso).

Cuarta, las DA en cursos posteriores de Primaria suelen tener su causa en el hecho de no haberlas afrontado correctamente en los cursos anteriores: es muy extraño que un niño que no ha presentado ningún tipo de problema en Infantil o en los dos primeros cursos de Primaria, los empiece a mostrar a partir del tercer curso y que sus causas sean internas al sujeto. En estos casos habría que indagar en la familia y en la escuela (pares y metodología docente) para ver posibles causas.

Quinta, en lo que respecta a los problemas de lecto-escritura, es importante tener presente que el sujeto disléxico lo va a ser durante toda su vida. Si ha sido tratado

correctamente cuando corresponde (Infantil y primeros cursos de Primaria), las actuaciones posteriores consistirán en adaptar recursos y metodologías para evitar que el niño se descuelgue del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estas adaptaciones deben realizarse aplicando el sentido común (el menos común de los sentidos); pondremos un ejemplo: puesto que los chicos disléxicos presentan dificultades para leer y para escribir:

— Exámenes: ¿sería posible que se les permitiera utilizar un tiempo extra para que los pudieran terminar?, en caso de que no se les permitiera, el profesor estaría evaluando la velocidad con que escribe sus conocimientos, pero no sus conocimientos, ¿sería posible que el profesor se asegurara de que el chico disléxico entiende lo que se le pide por escrito?
— Escritura: para evitar los errores ortográficos, ¿se podría permitir que usara un procesador de textos con su correspondiente corrector ortográfico?, nadie se cuestiona que los niños ciegos accedan a clase, hagan los exámenes, los ejercicios, con la máquina Perkins y en las clases de matemáticas ya hace mucho tiempo que se permite el uso de calculadoras.

Si el lector opina que no sería correcto aplicar medidas como las apuntadas porque es dar ventaja a unos alumnos sobre otros y eso sería injusto, porque todos los niños son iguales, le sugiero que lea el párrafo siguiente y medite:

No hay dos seres humanos iguales, todos somos distintos, lo que sí son iguales son los derechos que tenemos todos y cada uno de nosotros y nosotras. Este principio supone, en Educación, que todos tenemos el *derecho* a recibir la mejor educación posible adecuada a nuestras características y circunstancias, y la Administración (y los profesores son/somos parte de ella) tiene la *obligación* de proporcionarla.

Por cierto, el uso del corrector ortográfico ayuda, y mucho, a que el niño escriba sin faltas de ortografía, sea disléxico o no.

Sexta, y última, en educación los problemas son *educativos* y se deben dar soluciones *educativas;* los enfoques que pretenden explicar el aprendizaje en términos funcionales o biológicos se han traducido en una medicalización de la enseñanza, asociando a cada dificultad un trastorno/disfunción cognitivo o biológico «para cada uno de los cuales existiría un “diagnóstico” por efectuar y un tratamiento adecuado para repararlo» (Barallobres, 2016, p. 64). Mejor que no.

Teniendo en cuenta estas observaciones, continuaremos con los tres tipos de intervención posibles:

a) Primaria, es una intervención de carácter preventivo, intenta evitar que el problema no aparezca.

b) Secundaria, la intervención trata de solucionar el problema una vez que ha aparecido. Previo a este tipo de intervención hay que excluir que las dificultades sean consecuencia de:

— Discapacidad sensorial, intelectual o de un trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).
— Situaciones producidas en el contexto social/familiar/escolar.
— Mala praxis docente.
— Otras, como por ejemplo la edad: en un curso nos podemos encontrar variaciones de hasta un año entre los alumnos.

c) Terciaria, la intervención trata de paliar el problema una vez que ha aparecido.

7.1. Intervención en las dificultades en el aprendizaje de la lectura (DAL)

7.1.1. Intervención primaria/preventiva

Este tipo de intervención es fundamental en *Educación Infantil*. Así, con respecto al lenguaje, el maestro deberá trabajar esencialmente la adquisición de vocabulario y las habilidades de fonología suprasegmental y segmental para conseguir su automatización. La motivación es esencial en este y en cualquier otro tipo de aprendizaje, porque cuanto mayor dificultad tiene una tarea, menos ganas hay de hacerla. Son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto que los niños que dominan estas habilidades se desempeñan mejor en el aprendizaje de la lectura (Anthony y Lonigan, 2004; Hindson et al., 2005).

También es necesario automatizar habilidades tales como discriminación visual (figura-fondo), percepción de las posiciones espaciales, habilidades viso-espaciales y perceptuales, memoria visual, atención espacial selectiva y la integración binocular (Miguel-Pérez, 2017); de esta forma se evita la aparición de problemas de aprendizaje, no solo dislexias, secundarios a un déficit de estas habilidades.

Otra intervención preventiva, en *Educación Primaria,* consiste en no empezar con el aprendizaje de la lectura antes de que el niño alcance la madurez para aprender a leer, esta se alcanza a los 6 años de edad mental. Es posible que muchos casos de dislexia[4] que aparecen en Primaria sean debidos a no haber respetado el proceso madurativo del niño.

Las condiciones que debe cumplir un niño para abordar el aprendizaje de la lecto-escritura son:

— Ha de tener la madurez necesaria para desearlo.
— Ha de ser capaz de fijar y mantener la atención en la tarea.
— Ha de poseer una buena capacidad de discriminar unos de otros sonidos del habla y haber adquirido una buena «consciencia fonémica».
— Ha de haber adquirido unas habilidades visoperceptivas y visoespaciales

normales, que permitan percibir correctamente, tanto la forma de las letras, como su posición, su orientación espacial y su secuenciación dentro de la palabra.
— Ha de haber accedido a la función simbólica; es decir, ser capaz de asignar a los sonidos del lenguaje y a las letras su valor de símbolos, en general, y de asociar cada letra con su correspondiente sonido.
— Ha de haber alcanzado un nivel normal de desarrollo del lenguaje auditivo-oral (incluida la articulación).
— Como en todo aprendizaje escolar, se requiere que el niño posea unas habilidades de aprendizaje y memoria normales (Benedet, 2013, p. 167).

Un déficit en cualquiera de estos aspectos puede originar una dislexia secundaria a dicho déficit, que será lo que habrá que tratar y no la dislexia.

Otros casos de dislexia es posible que sean secundarios a haber empleado una mala metodología en la enseñanza de la lectura; si es este el caso, habrá que replantearse la metodología a adoptar.

A) Métodos globales vs. fonéticos en el aprendizaje de la lectura

Prevenir también supone la elección de la metodología más adecuada para el aprendizaje. Un programa de enseñanza de la lectura tiene como objetivo que el niño comprenda el sentido del texto que está leyendo; por tanto, cuanto antes consiga leer, antes llegará a dicha comprensión y, puesto que a leer se aprende leyendo, cuanto antes lo haga de forma autónoma, antes leerá más y mejor (Alegría et al., 2018).

Los métodos *globales,* analíticos, emplean la vía léxica (directa), parten de lo global, de la palabra en su conjunto, para pasar después al detalle, al conocimiento de los elementos.

Se empieza enseñando al alumno varias decenas de palabras completas hasta que las reconoce directamente, sin recurrir al mecanismo de conversión grafema-fonema. Es un vocabulario visual con el que el niño lee y compone frases.

Este método asume:

— Que el lector experto no usa el mecanismo de conversión grafema-fonema para identificar las palabras escritas.
— Que el uso de la fonología hace más lento el acceso al significado.
— Que el lector no necesita leer todas las palabras del texto, ya que puede adivinar y anticipar muchas de ellas.

Las críticas que se le han hecho a estos métodos son muy diversas, a saber:

— Si el aprendiz no emplea el código alfabético, reconocerá lentamente las palabras y le será más difícil comprender textos.

— Se tarda mucho más en automatizar la lectura que con los métodos fonéticos.
— Implican un trabajo doble: *a*) el niño tiene que memorizar las palabras (memoria visual) sin comprender su estructura interna, para después pasar a los elementos de las palabras, de esta forma se supone que *b*) el niño comprenderá racionalmente lo que antes aprendió de memoria; es decir, primero se va de lo global a lo particular y después de lo particular a lo global.
— Antes de que el niño comprenda el código alfabético (sobre los 6 años de edad mental), solo puede procesar las palabras como dibujos, así que lo que hace con un método global es emparejar dos dibujos: el de la palabra y el de su significado, que son procesados en el hemisferio no dominante del cerebro, que no es el dominante para el lenguaje (Benedet, 2011).

Los métodos *fonéticos,* sintéticos, emplean la vía fonológica (indirecta) y el código alfabético. Comienzan con el aprendizaje de los sonidos de las letras para combinarlos posteriormente y llegar a estructuras más complejas. El aprendizaje se inicia conociendo las vocales y las consonantes básicas: m-l-p-s-t-n-d. Una vez logrado este aprendizaje, los niños son autónomos para leer prácticamente todas las palabras, lo que supone una importante fuente de motivación. A partir de este momento, los niños aprenderán la lectura global sin deletrear o silabear.

Las críticas que se le han hecho a estos métodos son diversas, entre ellas tenemos:

— Son poco estimulantes para el alumno, ya que no permiten extraer significado y comunicar.
— Ignoran los conocimientos intuitivos que los niños tienen sobre la lectura.
— No son eficaces en lenguas opacas.

Esta última crítica es debida a que se suele plantear que el uso de un tipo u otro de métodos depende del grado de correspondencia grafema-fonema.

Por ejemplo, en las lenguas transparentes como el finlandés o el castellano, con reglas claras de CGF, se logra leer correctamente casi todas las palabras al cabo de un año de instrucción, pero con las lenguas opacas (inglés o francés) ese porcentaje no llega al 40 por 100. También ocurre que en lenguas con una estructura silábica cerrada[5] (alemán, por ejemplo) y muchos grupos consonánticos, el aprendizaje de la lectura es más lento y los alumnos cometen más errores que en el caso de lenguas con estructura silábica abierta[6] (castellano, por ejemplo) y pocos grupos consonánticos (Seymour, Aro y Erskine, 2003).

Así pues, si la correspondencia GF es escasa, se plantea que los métodos más adecuados serán los globales, francés e inglés, por ejemplo. Por el contrario, si la correspondencia es alta los métodos fónicos serán los más adecuados; en el caso del castellano, la correspondencia es prácticamente total (Benedet, 2011).

Sin embargo, hay voces que dicen que no, que es más adecuado emplear métodos

fonéticos sea la lengua transparente u opaca, ya que la instrucción en consciencia fonológica produce beneficios en todas; así, tenemos:

— En EE. UU., el NRP[7] (2000) encontró que la instrucción sistemática en la relación grafema-fonema produce beneficios significativos en los niños, desde el *kindergarten* hasta el 6.º grado de Primaria.
— En Inglaterra Rose (2006) publica el informe llamado *Independent review of the teaching of early reading,* en el cual se plantea la necesidad crucial de enseñar el trabajo fonético de forma sistemática, regular y explícita, debido a que es más difícil aprender a leer y escribir en inglés porque la relación entre sonidos y letras es más compleja que en otros lenguajes alfabéticos.
— En Francia la polémica también está servida. Barrio (2007) comenta el discurso[8] del Ministro de Educación, Gilles de Robien, en el que carga contra los métodos globales y se postula a favor de los fonéticos/silábicos. El Ministro llega a decir, refiriéndose a los métodos globales, que: «Incluso presentan, para los niños más frágiles, o los menos acompañados en casa, un riesgo real: el de caer en dificultades que van a resultar insuperables para adquirir de forma correcta el código alfabético»[9].

Son numerosas las investigaciones de seguimiento, desde Preescolar hasta los primeros años de Primaria, que también ponen de manifiesto que la consciencia fonológica es la que mejor predice el éxito en el aprendizaje de la lectura en la lengua que sea (Bravo Villalón y Orellana, 2000; Cardoso-Martins, 2001; Compton, 2000; De Jong y Van der Leij, 1999; Sprenger-Charolles, Siegel y Bonnet, 1998).

En general, la tendencia principal es favorable a los métodos fonéticos sobre los globales, ya que la instrucción fónica aumenta el éxito en la lectura y es más efectiva que la instrucción que incluye poca o ninguna enseñanza fónica (Cuetos, 1988, 1989; Defior, 2008; Liberman y Shankweiler, 1979).

Por último, apuntar que si en los sujetos disléxicos existe un problema en el mecanismo de conversión grafema-fonema, los problemas de lectura serán mayores en los niños que aprenden a leer en una lengua opaca (Paulesu et al., 2001) que en los niños que aprenden a leer en castellano o italiano, por ejemplo. De hecho, la prevalencia de la dislexia en países con lenguas opacas es mayor que en los que la tienen transparente (Matute, González Reyes y Guajardo, 2012).

Por otro lado, el tipo de dislexia predominante en lenguas transparentes es la directa, mientras que en las no transparentes es la indirecta (Jiménez, Rodríguez y Ramírez, 2009).

7.1.2. Intervención secundaria/terciaria

Para una intervención secundaria o terciaria es necesario plantearse si la dislexia es un retraso o un trastorno. Si es un retraso madurativo sin afectación cerebral, la intervención estaría basada en acelerar lo que está retrasado y reforzar lo que está débil, ya que implicaría una diferencia cuantitativa (Samuelsson, Finnstroem, Leijon y Mard, 2000).

Si, por el contrario, es un trastorno donde sí hay afectación cerebral, la intervención se dirigiría hacia la rehabilitación con el fin de entrenar al sujeto disléxico en estrategias que puedan compensar la función cognitiva afectada. En este caso la aceleración o el refuerzo no sirven para nada, ya que la diferencia es cualitativa (Jackson y Doellinger, 2002; Jacobson, 1999).

Entendiendo la dislexia como un trastorno, la dislexia sería la consecuencia de la afectación *primaria* de algún componente del sistema de procesamiento del lenguaje que participa en la lecto-escritura, ocasionada por un daño cerebral; en cualquier otro caso el problema sería secundario y no sería dislexia (Benedet, 2011).

De todas formas, hay que tener muy en cuenta que la gran mayoría de los niños disléxicos puede aprender a leer mediante una práctica intensiva (Ylineny Kujala, 2015).

7.2. Intervención en las dificultades en el aprendizaje de la escritura

Una intervención preventiva debe trabajar las siguientes áreas: psicomotricidad fina y gruesa, aspectos perceptivos (temporales, espaciales, viso-espaciales, atención…), coordinación viso-motora, grafomotricidad, mejora de la fluidez de escritura, etc.

Una intervención encaminada a solucionar un problema que ya se ha presentado (Secundaria) debe incidir en las áreas anteriores que, previa evaluación, se consideren deficitarias y, especialmente, evaluar los errores de escritura que se presenten y, al igual que en la dislexia, obrar en consecuencia.

7.3. Intervención en las dificultades del aprendizaje de las matemáticas (DAM)

La intervención preventiva en las DAM se basaría en el respeto del proceso madurativo del niño, al igual que en cualquier tipo de dificultades, en el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la ejecución matemática, muy especialmente en la etapa de Educación Infantil, y en una correcta metodología de enseñanza/aprendizaje.

Una intervención encaminada a solucionar un problema que ya se ha presentado (Secundaria) debe insistir en los aspectos antes mencionados, especialmente los procesos cognitivos y los errores matemáticos cometidos por el alumno en cuestión, y rectificar la situación.

7.4. Un programa de intervención en las dificultades de aprendizaje. El modelo RtI

El modelo RtI *(Response to Intervention)* apareció en 2004 con la publicación de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA, 2004) en Estados Unidos.

En esta ley se asume, por un lado, que el alumno en riesgo de presentar dificultades en su aprendizaje no progresa lo suficiente para conseguir alcanzar el nivel esperado y, por otro, que su respuesta a la instrucción (respuesta a la intervención, RtI) es menor que la de sus compañeros (Brown-Chidsey y Steege, 2010).

El National Center on Response to Intervention ofrece la siguiente definición de lo que es el modelo de respuesta a la intervención: la respuesta a la intervención integra la evaluación y la intervención dentro de un sistema de prevención de múltiples niveles con la finalidad de maximizar el rendimiento estudiantil y reducir los problemas de conducta. Con RtI, las escuelas identifican a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, monitorizan el progreso de los estudiantes, proporcionan intervenciones basadas en la evidencia y ajustan la intensidad y la naturaleza de esas intervenciones según la capacidad de respuesta de los estudiantes, e identifican a los estudiantes con discapacidades de aprendizaje u otras discapacidades (NCRtI, 2010, p. 2)[10].

El modelo pretende evitar o paliar el fracaso de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Es, por tanto, esencialmente preventivo, al perseguir que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos previstos. En la tabla 4.4 mostramos las diferencias con el modelo tradicional.

La aplicación del modelo se desarrolla en tres fases o niveles, en los que la intervención es cada vez más intensiva, especializada y con un número menor de alumnos (NASDSE, 2006):

— Nivel 1: intervención instruccional básica con todo el grupo-clase, preventiva con la finalidad de anticiparse a los problemas.
— Nivel 2: intervención rápida y muy eficiente con los niños en riesgo identificados en el nivel 1, el trabajo se realizará en grupos pequeños preferentemente dentro del aula ordinaria cuando todos los niños estén trabajando de manera más o menos autónoma. Su duración no debería superar los 40 minutos diarios.
— Nivel 3: intervención individualizada sobre aquellos alumnos que no logran aprovechar la intervención 2. El tiempo de trabajo no debe superar la hora diaria.

Los alumnos se mueven entre los diferentes niveles de acuerdo a las evaluaciones que se van haciendo a lo largo del programa.

El NASDSE (2006) expone que los alumnos atendidos en los niveles 2 y 3 son, aproximadamente, el 15 por 100 y el 5 por 100 respectivamente, que equivalen a 3,75 y 1,25 alumnos por clase de 25 alumnos. Al aplicar el criterio de exclusión, es bastante probable que en muchas clases no se llegue al tercer nivel de intervención.

A continuación, vamos a exponer cómo implementar el modelo para prevenir posibles dificultades de aprendizaje. Es evidente que si queremos prevenir, no podemos esperar hasta que las dificultades hayan aparecido para actuar, pues es sobre los 7 u 8 años cuando se va a ver que un determinado alumno tiene problemas con la lecto-escritura y las matemáticas. Por tanto, la intervención debe comenzar en Educación Infantil.

A) Nivel 1

En este primer nivel son los maestros los que van a evaluar a todos los alumnos de la clase individualmente y en un período de tiempo lo más corto posible (dos semanas aproximadamente).

Las pruebas a emplear deberán ser de fácil aplicación y basadas, *principalmente,* en ejercicios escolares. Los resultados se comparan, no con baremos externos, sino con la propia clase, igual se debe hacer en el caso de emplear pruebas externas.

Los aspectos a evaluar son aquellos que mejor definan la dificultad de que se trate:

1. Dificultades de aprendizaje de la lectura (DAL). Los aspectos que mejor predicen una DAL son la consciencia fonológica, la memoria verbal y la velocidad de nombrado. Pruebas externas que nos pueden orientar pueden ser:

— Para la consciencia fonológica, el test PECO (Ramos y Cuadrado, 2006).
— Para la memoria verbal, el TAVECI (Benedet, Alejandre y Pamos, 2017).
— Para la velocidad de nombrado, el test RAN[11] (Denckla y Rudel, 1976; Denckla, 1972).

TABLA 4.4
Modelo tradicional vs. modelo RtI (adaptado de Jiménez et al., 2011)

Dimensión	Modelo tradicional	Modelo RtI
Criterio de identificación de las DEA.	Discrepancia CI-rendimiento y factores de exclusión.	Diferencia de rendimiento en comparación a sus compañeros, baja tasa de progreso a pesar de la intervención, factores de exclusión.
Tipo de test.	Inteligencia y rendimiento.	Medidas de habilidades específicas necesarias para el éxito escolar.
Test de comparación estándar.	Test con referencia a normas.	Test con referencia a normas del aula y de nivel regional/nacional.
Frecuencia de	Una o dos veces.	El progreso académico se mide a través del

evaluación.		tiempo.
Naturaleza de la evaluación.	Orientada a constructos que tienen una relación indirecta o general con el éxito escolar (CI, discrepancia, procesos viso-motores, etc.).	Habilidades más específicas relacionadas con el currículo (conciencia fonológica, fluidez, etc.), orientadas a lo que hace el alumno.
Momento de la evaluación.	Esperar a que el alumno presente dificultad.	Prevenir: se identifica al alumno con riesgo de presentar DEA.
Relación entre el instrumento de evaluación y el currículo.	Mínima.	Directa.
Relación entre evaluación e intervención.	Es difícil demostrarla.	Directa.

2. Dificultades de aprendizaje de la expresión escrita (DAEE). Aquí nos centraremos en la evaluación de los errores que comete el niño al escribir y en las habilidades psicomotoras de cada alumno, especialmente en la motricidad fina. Las escalas perceptivo-manipulativa y de motricidad del test MSCA (McCarthy, 2004) nos pueden ayudar.

3. Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (DAM). Nos centraremos en la evaluación de:

— Los conceptos básicos matemáticos que poseen los alumnos. Podemos orientarnos con cualquiera de las pruebas existentes en el mercado, por ejemplo: test Boehm (Boehm, 2012), test TCE (González, 1992) o el test Magallanes de conceptos básicos (Huaire, 2015).
— El desempeño matemático. Para ello evaluaremos el conteo y las operaciones lógicas (comparar, clasificar, etc.), podemos emplear ejercicios de clase u orientarnos con pruebas externas como el test TEMT-U (Van Luit, Van de Rijt y Pennings, 1999).

Hacemos hincapié en que todos los test citados deben emplearse como orientativos para que el propio centro confeccione sus pruebas de evaluación. Las pruebas externas, por muy buenas que sean y por muy bien baremadas y adaptadas que estén, no se adaptan a las necesidades de un centro o de un aula específica.

B) Nivel 2

En esta fase se elabora un programa de trabajo, basado en los aspectos evaluados en el nivel 1, para los niños que han alcanzado puntuaciones por debajo de la media de la

clase.

Asumimos que estos alumnos presentan un retraso en el aprendizaje y, por tanto, lo que vamos a hacer es acelerarlo con la finalidad de ponerlos al día. En ningún caso se ralentizará el ritmo de aprendizaje, ya que si se enseña lentamente lo que se consigue es que los niños aprendan lentamente y, por tanto, nunca alcanzarán a sus compañeros.

La duración de esta fase será de unos tres meses (hasta vacaciones de Navidad). Los avances en la aplicación del programa deberán ser evaluados semanalmente o, como máximo, cada quince días. Si durante estos tres meses aparecen nuevos alumnos rezagados, habrá que incorporarlos a este nivel.

C) Nivel 3

Si hubiera algún niño que en enero no hubiera mostrado mejoría, tendrá que pasar al nivel 3. Ahora se deberá hacer una evaluación exhaustiva de estos alumnos apoyándose en pruebas externas esencialmente.

A tener en cuenta:

1. Antes de comenzar la evaluación hay que citar a los padres, explicarles lo que se va a hacer y pedir su autorización. En esta entrevista haremos una anamnesis completa.
2. La evaluación en este nivel es esencialmente competencia del psicólogo escolar. En los niveles uno y dos las competencias son casi exclusivamente del/de los maestro/s, la tarea del psicólogo es orientar.
3. El programa a elaborar para estos niños será intensivo: una hora diaria desde enero hasta fin de curso con evaluaciones quincenales (o semanales). El «alta» del alumno se producirá en el momento que se considere oportuno, esta decisión será tomada por todos los implicados en el proceso educativo del niño en cuestión.
4. El alumno saldrá de clase (o no) para trabajar el programa de forma individual o en pequeño grupo; habrá que determinar cuál es la forma más adecuada según cada niño.
5. La elaboración del programa es competencia del maestro, con la orientación del psicólogo escolar. El trabajo con el niño es tarea del maestro.

En primer lugar, evaluaremos la inteligencia, para descartar una posible discapacidad intelectual. Usaremos el test RAVEN, escala CPM (Raven y Court, 1996). Esta prueba nos proporciona un factor «g» de la inteligencia que nos permitirá descartar, o no, la existencia de discapacidad intelectual. En caso de que no pudiéramos descartarla, deberemos hacer una evaluación más exhaustiva, por ejemplo con el WPPSI (Wechsler, 2014), y considerar la posibilidad de que este sea el verdadero problema del niño.

Evaluaremos la madurez del alumno en diversas áreas: estructuración espacial, aspectos viso-perceptivos, memoria icónica, atención, ritmo, fluidez verbal, atención y lateralidad, por ejemplo. La prueba CUMANIN (Portellano, Mateos, Martínez, Tapia y Granados, 2000) nos ofrece datos de todo ellos.

La prueba BRIEF-P (Gioia, Espy e Isquith, 2016) está indicada para evaluar las funciones ejecutivas: inhibición, flexibilidad, control emocional, memoria de trabajo, planificación y organización, entre otras.

También evaluaremos el potencial de aprendizaje y las estrategias cognitivas que pone en juego el alumno, para ello utilizaremos la BEDPAEC (Molina, 1993).

Para evaluar las dificultades de aprendizaje de la lectura (DAL) usaremos las siguientes pruebas:

— ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 2004). Mediante esta prueba evaluaremos las habilidades psicolingüísticas: comprensión auditiva/visual, memoria auditiva/secuencial viso-motora, asociación auditiva/visual, integración auditiva/visual/gramatical y expresión verbal/motora.
— THM (Gómez, Valero, Buades y Pérez, 1995a). Esta prueba evalúa las siguientes habilidades: segmentar/suprimir/añadir sílabas, aislar/unir/contar fonemas y detectar rimas. Los baremos que ofrece el test pueden usarse de forma indicativa.

Para evaluar las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita (DAEE). Podemos emplear el test MABC-2 (Henderson, Sudgen y Barnett, 2012) para evaluar la motricidad del alumno. Esta prueba evalúa, entre otros, los siguientes aspectos: motricidad fina, integración motora fina, destreza manual, coordinación bilateral, equilibrio, agilidad y velocidad, coordinación de extremidades superiores, y fuerza. No debemos olvidar que si hay DAEE es muy posible que haya también DAL.

Para evaluar las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (DAM), usaremos las pruebas TEDI-MATH (Grégoire, Nöel y Van Nieuwenhoven, 2015) y TEMA-3 (Ginsburg y Baroody, 2007); son semejantes y efectúan una evaluación exhaustiva de la competencia matemática.

Las puntuaciones obtenidas por el niño/a en cuestión en todas estas pruebas nos dará el perfil mediante el que podremos establecer un programa de trabajo intensivo.

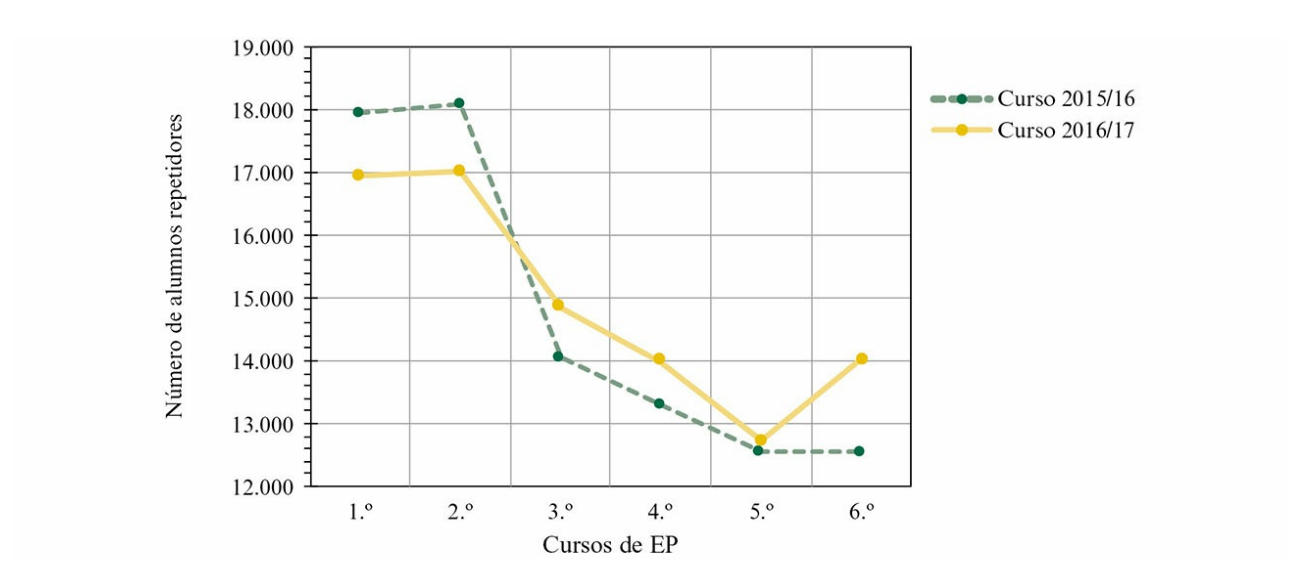


Figura 4.5.—Alumnos repetidores en Primaria, cursos 2015/16 y 2016/17 (MEyFP, 2019a).

En este nivel debemos considerar la posibilidad de que muchos de estos niños sean remitidos a Educación Especial, que, según el NASDSE (2006), nunca será más del 5 por 100 del total de alumnos.

RECURSOS WEB

http://www.disfam.org/.

Asociación Dislexia y Familia.

http://www.fedis.org/.

FEDIS. Federación Española de Dislexia.

https://www.disfam.org/prodislex/.

PRODISLEX. Protocolos de detección y actuación en dislexia.

EJERCICIOS PRÁCTICOS

Actividades 1, 2 y 3.

Diseñar una intervención destinada a prevenir problemas de lenguaje y, más concretamente, problemas de dislexia. El modelo estará centrado en Educación Infantil (5 años).

La intervención deberá contemplar los 3 niveles de los modelos RtI *(Response to Intervention),* a saber:

— Nivel 1: evaluación universal (centrada en el lenguaje oral). **Actividad 1.**
— Nivel 2: intervención en pequeño grupo con los alumnos-riesgo. **Actividad 2.**
— Nivel 3: intervención individualizada e intensiva. **Actividad 3.**

1. Introducción:

Los problemas que aparecen al inicio y durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura, si no son solucionados, pueden causar el fracaso del niño en todas las áreas

de aprendizaje, ya que la lectura modula el resto de las áreas.

2. Objetivo general:

El alumno debe aprender a diseñar un programa de tratamiento de estos problemas, de esta forma sabrá cómo orientar a los maestros en su trabajo (si no es que le orientan a él), que es la función del psicólogo educativo.

3. Objetivos específicos:

Este programa, al incluir tres fases, se puede desglosar en tres objetivos:

a) Identificación de los niños-riesgo, para ello hay que evaluar los aspectos del lenguaje oral que mejor predicen una dislexia.
b) Diseño de un programa para estos niños-riesgo con la finalidad de que dejen de estar en riesgo; es una fase preventiva, puesto que el problema no ha aparecido y lo que pretendemos es que no aparezca.
c) Diseño de un programa que, aun siendo preventivo, está destinado a aquellos niños que no han aprovechado la fase 2.

4. Etapa:

Al ser un programa preventivo, su aplicación idónea es en Educación Infantil, antes de comenzar con el proceso de lectura, pero también puede aplicarse en el primer curso de Educación Primaria en caso de que no se haya aplicado en Infantil.

La fase 3 puede aplicarse en los primeros cursos de Primaria (1.º, 2.º o 3.º), considerándolo como un programa de recuperación, es decir, una intervención secundaria: el problema ha aparecido y lo que se intenta es que desaparezca.

5. Tipo de agrupación:

Dentro del aula, en horario de clase. Se recomienda que sea en pequeño grupo (6 participantes). Se desaconseja enviar trabajo para casa, ni este ni ninguno.

6. Duración:

4 horas mínimo.

7. Procedimiento:

Aplicar los contenidos del tema para diseñar un programa preventivo de la dislexia.

8. Recursos:

Todos los recursos están en la bibliografía.

Trabajo autónomo 1.

Estudio del tema y respuesta al siguiente cuestionario:

1. El mecanismo de conversión grafema-fonema (CGF) opera en:

a) la ruta 1, indirecta,
b) la ruta 2, directa no-semántica,
c) la ruta 3, directa-semántica,
d) la ruta 66.

2. En el almacén fonológico de entrada:

a) encontramos las representaciones de las palabras que escuchamos,
b) encontramos las representaciones de las palabras que queremos articular,
c) nos permite escribir palabras al dictado o espontáneamente,
d) reconocemos las palabras escritas cuando las leemos.

3. En la dislexia se da:

a) buena comprensión oral y buen reconocimiento de palabras,
b) buena comprensión oral y mal reconocimiento de palabras,
c) mala comprensión oral y buen reconocimiento de palabras,
d) mala comprensión oral y mal reconocimiento de palabras.

4. La consciencia fonológica consiste en reconocer que:

a) las palabras están formadas por letras y que estas se pueden combinar para formar palabras,
b) las palabras están formadas por letras y que estas se pueden combinar para formar sonidos,
c) las palabras están formadas por sonidos y que estos se pueden combinar para formar palabras,
d) las palabras están formadas por sonidos y que estos se pueden combinar para formar letras.

5. Las partes de la fonología suprasegmental son:

a) acento, consciencia fonológica y ritmo,
b) acento, entonación y ritmo,

c) consciencia fonológica, memoria verbal y velocidad de acceso,
d) entonación, memoria verbal y entonación.

6. Los métodos globales en el aprendizaje de la lectura:

a) asumen que el lector experto no usa el mecanismo de conversión grafema-fonema para identificar las palabras escritas,
b) parten de la palabra en conjunto para pasar después al conocimiento de las sílabas y letras,
c) utilizan un vocabulario visual,
d) las tres son ciertas.

7. Parece ser que el control de los movimientos oculares es defectuoso en el caso de los chicos:

a) ciegos,
b) disléxicos,
c) paralíticos cerebrales,
d) sordos.

8. Si leemos por la ruta 2 (directa) del modelo en cascada de doble ruta (DCR), podemos leer:

a) todas las palabras desconocidas,
b) todas las palabras que son conocidas,
c) todas las palabras, conocidas o no conocidas,
d) chino.

9. Si una persona ve escrita la palabra «guerra» y al leerla pronuncia g-u-e-rr-a, el tipo de dislexia que presenta es:

a) directa,
b) indirecta,
c) mixta,
d) profunda.

10. Una persona con dislexia indirecta tiene problemas en:

a) el mecanismo de conversión grafema-fonema (conversión letra a sonido),
b) el mecanismo de conversión grafema-fonema (conversión sonido a letra),
c) la lectura de palabras conocidas,
d) la ruta léxico-semántica.

Trabajo autónomo 2.

Estudio del tema y elaboración de un cuestionario de 30 ítems de respuesta múltiple (4 alternativas de respuesta y solo una cierta). Tomar como modelo el cuestionario de la actividad cuatro.

NOTAS

1 *Diccionario de la Lengua Española* (23.ª ed.): http://dle.rae.es/?id=DuwalkQ.

2 Sería bastante ilógico comenzar la enseñanza de la escritura (y otras muchas cosas) en Educación Infantil siendo como es esta enseñanza **VOLUNTARIA**. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf.

3 http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Matem%C3%A1ticas+acad.+%283%C2%BA-4%C2%BA%20ESO%29.pdf/a881978b-5e51-43b3-92b8-3786734eac9d.

4 Dependiendo del instrumento de medida usado, los datos de prevalencia de la dislexia están sobre el 5-10 por 100, llegando incluso al 15 por 100 (Tamayo, 2017).

5 Una estructura silábica cerrada es aquella en la que las sílabas toman predominantemente la forma CVC: consonante-vocal-consonante. Ejemplo: *entwicklung* (desarrollo en alemán).

6 Una estructura silábica abierta es aquella en la que las sílabas toman predominantemente la forma CV (consonante-vocal).

7 National Reading Panel.

8 http://www.lire-ecrire.org/analyses/refondation-de-lecole/de-robien/discours-de-gilles-de-robien-sur-la-lecture.html.

9 *Elles présentent même, pour les enfants les plus fragiles, ou les moins accompagnés à la maison, un véritable risque: celui de tomber dans des difficultés ensuite insurmontables pour acquérir correctement le code alphabétique.*

10 *Response to intervention integrates assessment and intervention within a multi-level prevention system to maximize student achievement and to reduce behavioral problems. With RTI, schools use data to identify students at risk for poor learning outcomes, monitor student progress, provide evidence-based interventions and adjust the intensity and nature of those interventions depending on a student's responsiveness, and identify students with learning disabilities or other disabilities.*

11 Una adaptación de este test la podemos encontrar en Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano (2010).

5
Rechazo, ansiedad y absentismo escolar

MARÍA ISABEL GÓMEZ-NÚÑEZ, FELIPE PEÑA-CAMACHO
Y CÁNDIDO J. INGLÉS

RESUMEN

Rechazo escolar, ansiedad escolar y absentismo escolar han sido constructos empleados como sinónimos en gran parte de la literatura científica existente sobre emociones y/o problemas que afectan a la asistencia de niños y adolescentes a la institución escolar. Sin embargo, a pesar de tratarse de variables psicoeducativas relacionadas, lo cierto es que debemos valorarlas atendiendo no solo a sus posibles similitudes, sino también a las características que permiten diferenciarlas. Así, iniciaremos este capítulo conceptualizando los tres constructos que nos atañen: rechazo, ansiedad y absentismo escolar. Para ello, haremos referencia a los elementos básicos que definen dichos constructos examinando, además, su etiología, prevalencia en población infanto-juvenil, así como los principales factores de riesgo y de protección vinculados con el alumnado, las familias, el centro escolar y el entorno, los cuales podrían incidir en la aparición, aumento o disminución de las problemáticas mencionadas.

Una vez realizada dicha conceptualización, se detallarán los recursos y procedimientos de evaluación más empleados, respondiendo a las preguntas qué, cómo, cuándo y quién realiza dicho proceso. Por último, con el fin de ofrecer una respuesta eficaz y ajustada a los problemas mencionados y necesidades detectadas a partir de los mismos, se examinarán las características y formas concretas de intervención desde el ámbito de la orientación educativa. De este modo, a través de este capítulo tratamos de ofrecer no solo una visión teórica de los problemas emocionales y de asistencia a los centros escolares, sino también herramientas prácticas que permitan al futuro psicólogo u orientador educativo enfrentarse a su labor de una manera coherente y eficaz.

1. PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE ASISTENCIA A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: CONCEPTUALIZACIÓN

El hecho de que problemas emocionales vinculados con la asistencia a la institución escolar, como la ansiedad escolar, el rechazo escolar o el absentismo escolar, no sean categorizados de forma diferenciada dentro de los tratados internacionales de evaluación existentes, como el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2014) o la Clasificación Internacional de las

Enfermedades (CIE-10; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2000), ha provocado, a lo largo de los últimos años, una cierta confusión a la hora de clasificarlos, debido al solapamiento de los síntomas que los caracterizan con los de otros trastornos.

Por ello, a través de este epígrafe trataremos de ofrecer una definición clara y precisa sobre la sintomatología o características de cada una de las problemáticas mencionadas, introduciendo no solo aquello que las diferencia, sino también sus puntos de unión. A esta primera conceptualización le seguirán las causas y factores de riesgo que subyacen a su aparición y mantenimiento en población infanto-juvenil, los cuales podrán actuar, a su vez, como factores protectores, tal y como veremos posteriormente. Para finalizar, se indicarán los momentos más críticos para el desarrollo de los problemas emocionales y de asistencia al centro escolar.

1.1. Ansiedad escolar, rechazo escolar y absentismo escolar: concepto, diferencias y puntos de unión

1.1.1. Ansiedad escolar

La ansiedad escolar es una emoción natural y adaptativa (si se presenta en niveles moderados)que se define como un conjunto de reacciones cognitivas, fisiológicas y motoras que un individuo emite ante situaciones escolares que él mismo evalúa como amenazantes, peligrosas y/o ambiguas, aunque objetivamente no lo sean (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008).

En la definición de la ansiedad escolar se tienen en cuenta dos teorías principales: la teoría tridimensional de Lang (1968, 1985), la cual se ha convertido en uno de los paradigmas más empleados a la hora de estudiar y comprender este tipo de emociones (Martínez-Monteagudo, Inglés, Cano-Vindel y García-Fernández, 2012) y la teoría interactivo-multidimensional de Endler (1975). Veamos estos paradigmas de una forma más detallada.

Según la teoría tridimensional de Lang (1968, 1985), la ansiedad ante cualquier situación es una emoción compleja formada por un triple sistema de respuesta: cognitivo, fisiológico y motor. Estos tres sistemas de respuestas pueden funcionar de forma parcialmente independiente (el aumento de una reacción no implica, necesariamente, el incremento de las restantes), aunque también son altamente interactivos entre sí, lo que provoca que unas reacciones influyan en las restantes. Las reacciones encuadradas dentro de cada uno de los tres sistemas de respuesta para la ansiedad escolar se sintetizan a continuación (Martínez-Monteagudo, Inglés y García-Fernández, 2014):

— Sistema cognitivo: reacciones mentales o cognitivas como ideas o pensamientos negativos sobre el contexto escolar, anticipación de consecuencias negativas sobre

las distintas situaciones escolares (castigos, suspensos, enfados, fracaso académico, etc.), preocupación excesiva sobre la realidad escolar y los factores que la componen (un examen, una discusión con los compañeros, preguntas del profesor, etc.), pensamientos vinculados a la culpabilidad, evaluación negativa sobre la propia competencia, pensamientos de evitación y escape del contexto escolar.

— Sistema fisiológico: reacciones asociadas a un incremento de la actividad del sistema nervioso autónomo y somático. Algunas de las principales manifestaciones son taquicardias, sudoración, náuseas, palidez, respiración acelerada, enrojecimiento de la piel, dolores de cabeza, molestias estomacales, sensación de mareo, tensión muscular y ganas frecuentes de ir al aseo.

— Sistema motor: se trata de respuestas motoras observables como los temblores (voz, manos, piernas), inquietud motora, llanto, reducción de la destreza motora por la tensión, bloqueo (no puede hablar o moverse), la lengua se traba, conductas de evitación y escape (huir del lugar que provoca la reacción o evitarlo).

Además, tal y como apuntábamos en líneas anteriores, a las premisas que sustentan la teoría tridimensional de Lang (1968, 1985), debemos unir los postulados de la teoría interactivo-multidimensional de Endler (1975), entendiendo que cualquier respuesta emocional como la ansiedad depende de la interacción entre las características de la persona y las de la situación a la que se enfrente. De este modo, el individuo emerge como un agente activo en sus procesos de interacción con el medio, el cual presenta unas propiedades determinadas y le aporta la información a extraer. Entre las situaciones escolares que provocan mayores niveles de ansiedad en la población infanto-juvenil destacan aquellas vinculadas con el castigo y/o fracaso escolar, agresión y/o victimización o las relacionadas con la evaluación, tanto académica como social (García-Fernández, Espada, Orgilés y Méndez, 2010; García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo y Estévez, 2011; García-Fernández et al., 2008; García-Fernández, Inglés, Marzo y Martínez-Monteagudo, 2014; Gómez-Núñez, García-Fernández e Inglés, 2015).

Para finalizar, es necesario distinguir la ansiedad escolar de otras emociones como la fobia escolar o la ansiedad por separación. En el primer caso, diremos que la ansiedad escolar y la fobia escolar se sitúan en un mismo continuo de respuesta, de forma que la ansiedad escolar, en su manifestación más extrema y problemática, la cual interfiere en el funcionamiento diario del niño o adolescente, sería lo que denominamos *fobia escolar* (Bragado, 2006). La distinción, por tanto, se reduce al grado en el que se presenta la emoción y al impacto que tenga en la vida del individuo.

En cuanto a la distinción con el trastorno de ansiedad por separación, debemos aludir a su categoría diagnóstica en el DSM-5 (APA, 2013), definiendo esta problemática como una respuesta de ansiedad excesiva ante la separación del niño de sus cuidadores

principales o figuras de apego (se da en edades tempranas). Mientras que para un niño que manifiesta ansiedad escolar la situación amenazante es la que se da en el contexto escolar, para uno que presente *ansiedad por separación,* la situación que provoca esta respuesta emocional es el alejamiento de los padres o figuras de referencia (el contexto escolar no le resulta negativo en sí mismo).

1.1.2. Rechazo escolar

La productividad científica sobre el rechazo escolar se ha incrementado en los últimos años debido, principalmente, al creciente interés sobre esta conducta, considerada como uno de los factores que interfieren en el desarrollo académico y personal de la población infanto-juvenil (García-Fernández et al., 2016).

El rechazo escolar se define como la negativa de los niños o adolescentes a asistir al colegio y/o la dificultad para permanecer en clase durante un día completo (Kearney y Spear, 2012). El término se aplica a jóvenes que: *a*) asisten a la escuela a la fuerza y manifiestan continuas súplicas o peticiones de inasistencia; *b*) presentan conductas inadecuadas por la mañana para evitar asistir al colegio; *c*) se retrasan continuamente por la mañana, aunque finalmente asistan al centro; *d*) se ausentan periódicamente o se saltan algunas clases; *e*) se ausentan y faltan a clase en repetidas ocasiones mezcladas con la asistencia; *f*) se ausentan completamente del colegio durante un período concreto del curso escolar; *g*) se ausentan completamente del colegio durante un período extenso. Estas conductas se sitúan a lo largo de un continuo de respuesta de menor a mayor gravedad (siendo las primeras las que presentan menor gravedad), aunque también puede producirse una combinación de las mismas.

El rechazo escolar ha sido clasificado a lo largo de los años atendiendo tanto a las razones de este comportamiento como a la respuesta concreta en la que se materializa (Gonzálvez, Inglés y García-Fernández, 2018). Uno de los modelos más consolidados es el modelo funcional (Inglés, Gonzálvez, García-Fernández, Vicent y Martínez-Monteagudo, 2015), el cual se basa en la siguiente cuestión: ¿por qué un niño no quiere ir a la escuela? Así, se reflejan las razones por la que los jóvenes se niegan a asistir al colegio, las cuales se sintetizan a continuación (Kearney, 2008b; Kearney y Spear, 2012):

- — Evitar la afectividad negativa (emociones negativas) provocada por los estímulos o situaciones relacionadas con el contexto escolar. En este caso, un alumno rechazaría el colegio por las emociones negativas que le producen las situaciones que allí se dan. No tienen que ser situaciones objetivamente negativas, sino que pueden ser neutrales o incluso positivas para otros discentes. Este tipo de rechazo suele presentarse en las primeras edades, aunque también en la adolescencia.
- — Escapar de situaciones sociales aversivas o de evaluación. Este tipo de rechazo es

el manifestado por niños, y sobre todo adolescentes, que se niegan a asistir a la escuela por las emociones negativas que les provocan situaciones sociales que les resultan desagradables (trabajos grupales, caminar por los pasillos, etc.) o aquellas en las que se sienten evaluados por los demás (exámenes, exposiciones orales, etc.).

— Búsqueda o llamada de atención de otras personas significativas. El niño rechaza el colegio para buscar la atención, principalmente, de sus progenitores o cuidadores primarios, con la motivación de permanecer en casa o junto a ellos. Suele darse en niños más pequeños que buscan continuamente el refuerzo y apoyo de sus seres queridos.

— Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del contexto escolar. Los niños que rechazan la escuela por esta razón pretenden realizar actividades que les resultan más atractivas o divertidas fuera del colegio. Suele presentarse en adolescentes o en niños mayores (no tanto en las primeras edades). La asociación de este tipo de rechazo escolar con problemas externos como las conductas disruptivas y/o agresivas podría llevarnos a deducir (erróneamente) que se trata de un constructo análogo al tradicional concepto de *truancy* o «hacer novillos». Esta conducta de *truancy* es definida como ausencias ilegales, ocultas, unidas al desconocimiento paterno, no asociadas a la ansiedad o a un trastorno del estado del ánimo. Los niños que «hacen novillos» muestran falta de interés hacia los deberes escolares, rechazo ante lo que se espera de ellos en la escuela y podrían manifestar comportamientos disruptivos e incluso antisociales (Mallett, 2016). Sin embargo, si reducimos el rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela al comportamiento de «hacer novillos», dejaríamos fuera a aquellos jóvenes que faltan al colegio por ese refuerzo positivo exterior, pero con el conocimiento paterno o a aquellos que parten de un desconocimiento paterno inicial, pero que posteriormente incluyen a las familias en la intervención que se efectúe para paliarlo. El rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela es un término más amplio que representa mejor a esos jóvenes que se ausentan por causas injustificadas, sin que dichas faltas se asocien con un trastorno ansioso, que pueden o no estar reconocidos por los propios padres y el cual incluye, pero no se limita, a los alumnos que «hacen novillos» (Kearney y Albano, 2004).

La conducta de rechazo escolar puede estar provocada por la manifestación de ansiedad, así como por la presencia de trastornos de la conducta o vinculado a conductas delincuentes, antisociales o agresivas. No obstante, también puede manifestarse de forma aislada, sin vinculación con ninguno de los trastornos o problemas anteriormente mencionados (Kearney, 2007; Kearney y Albano, 2004).

1.1.3. Absentismo escolar

El absentismo escolar se define como ausencias justificadas o injustificadas de la escuela en la etapa de escolaridad obligatoria, es decir, las faltas escolares pueden ser por razones legítimas o ilegítimas (Kearney, 2008b; Kearney y Bensaheb, 2006). ¿Qué jóvenes, por tanto, son considerados absentistas?

a) Jóvenes que se ausentan del colegio justificadamente debido a daños o enfermedades físicas como el asma, alergias, dolores crónicos (cabeza, estómago, etc.), así como por otras razones como festividades religiosas, condiciones meteorológicas, actos familiares (e. g., un funeral), etc. (Kearney, 2008b; Kearney y Bensaheb, 2006). Este tipo de absentismo también se define como «absentismo no problemático», debido a que las faltas o ausencias son legítimas, es decir, se producen con el consentimiento paterno y de los maestros, no implicando el detrimento del desarrollo del niño. Suelen ser ausencias temporales o a corto plazo, a menos que se trate de enfermedades de larga duración, en cuyo caso se ofrecerían alternativas a la instrucción escolar (en casa, en aulas hospitalarias, etc.) a las familias.

b) Jóvenes que se ausentan del colegio injustificadamente por condiciones ambientales, sociales o psiquiátricas. En este sentido, es necesario distinguir entre absentismo por retirada escolar y por rechazo escolar (Kearney, 2008b). La retirada escolar alude a las ausencias injustificadas debidas a que los padres, deliberada y conscientemente, mantienen al niño en casa por propósitos económicos, malos tratos, ayuda/asistencia a padres con psicopatologías, miedo al secuestro, etc. El absentismo por rechazo escolar agruparía, como su propio nombre indica, la conducta de rechazo escolar por cualquiera de las razones expuestas anteriormente y en todos sus niveles (véase el apartado 1.1.2). Además, también se valorará que dicho rechazo o conducta absentista se derive de manifestaciones de ansiedad (escolar, social, separación, etc.) o la presencia de un trastorno (disruptivo, del control de los impulsos o de la conducta) o de forma aislada e independiente. Se considerará problemático cuando un joven: *a*) haya faltado al menos al 25 por 100 del total de las clases en un período de dos semanas; *b*) experimente dificultades severas a la hora de asistir a clase durante al menos dos semanas (llegan tarde periódicamente, suplican constantemente para no asistir, malos comportamientos por la mañana para evitar ir al colegio, etc.), con una interferencia significativa en su funcionamiento diario y en el de su familia; *c*) muestre ausencias durante al menos diez días en un período de quince semanas lectivas (se considera falta si se ausenta al menos al 25 por 100 de la jornada diaria escolar) (Kearney, 2008a).

A lo largo de la literatura científica, la expresión «absentismo escolar» ha sido

equiparada, en muchas ocasiones, a la conducta de «hacer novillos» o *truancy* (anteriormente definida dentro del rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela). Sin embargo, desde este trabajo hemos pretendido abarcar toda la complejidad del fenómeno como muestran las últimas investigaciones en este ámbito de estudio (véase figura 5.1). Así, asumiremos que un niño absentista no solo es aquel que lo hace de forma injustificada o incluso fuera de la legalidad, sino que también integramos a aquellos discentes que lo hacen de forma justificada, atendiendo a las causas anteriormente mencionadas (el absentismo escolar incluye, pero no se limita, a las conductas de rechazo escolar y *truancy*).

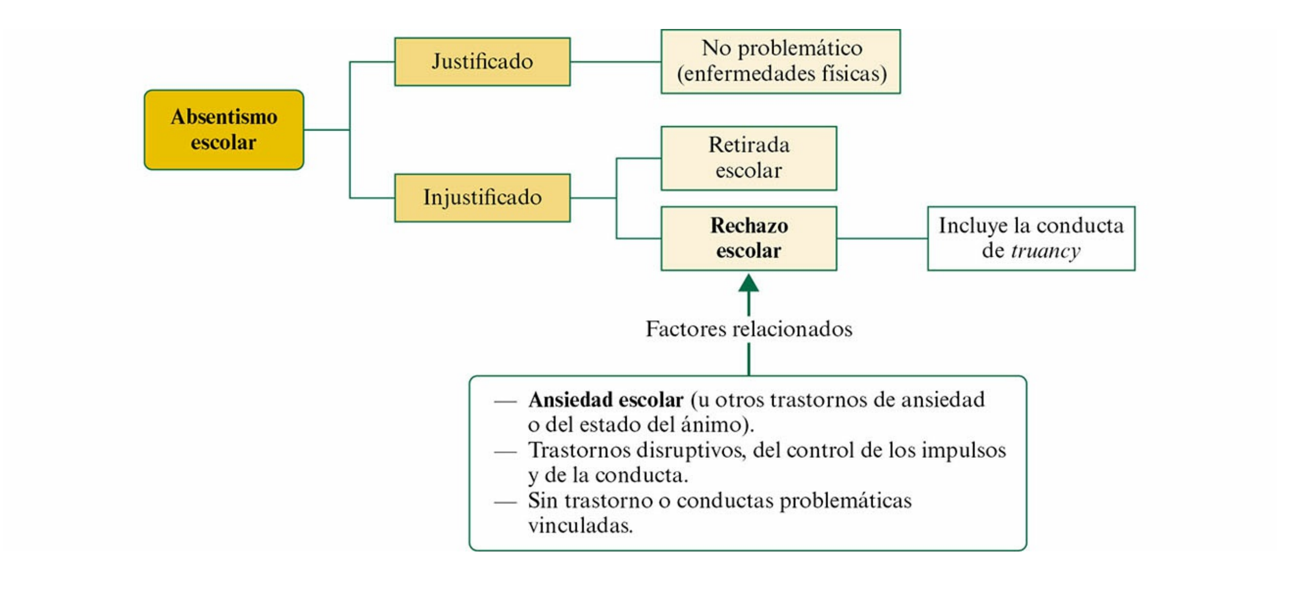


Figura 5.1.—El absentismo escolar.

A pesar de la importancia de todos los tipos de absentismo escolar y con el fin de acotar este constructo, el interés de este capítulo se centrará en el absentismo injustificado por rechazo escolar (véase el apartado 1.1.2). Por ello, hablaremos en todo momento de rechazo escolar directamente, para evitar confusiones con otros tipos de absentismo escolar justificado e injustificado. Además, entre los principales factores que pueden provocar dicha conducta destacaremos la ansiedad escolar, de ahí que sea motivo de estudio a lo largo de este trabajo.

1.2. Factores de riesgo-protección de rechazo escolar

1.2.1. Factores personales o relacionados con el niño-adolescente

A) Psicopatologías: ansiedad y depresión

Los problemas emocionales como la ansiedad escolar, la ansiedad social, el trastorno

de ansiedad por separación, el trastorno de ansiedad generalizada o la depresión pueden considerarse como factores influyentes en la aparición del rechazo escolar, sobre todo el referido a las tres primeras razones: evitar estímulos que provocan afectividad negativa, evitar situaciones sociales aversivas o evaluativas y búsqueda o llamada de atención de personas significativas (véase apartado 1.1.2) (Egger, Costello y Angold, 2003; Gómez-Núñez et al., 2017; Gonzálvez, Inglés y García-Fernández, 2018; Kearney, 2007; Kearney y Albano, 2004).

B) Quejas somáticas

Las quejas o dolores físicos son uno de los indicadores de malestar emocional vinculados con problemáticas como la ansiedad o la depresión y, por tanto, con el rechazo escolar con base ansiógena. Entre las quejas más frecuentes destacan los dolores de cabeza, de estómago o el malestar general. El hecho de ausentarse podría amplificar estas dolencias manifestadas por los jóvenes (de forma real, ficticia o magnificada), lo que podría conllevar mayores índices de absentismo escolar o rechazo escolar (Ingul, Havik y Heyne, 2018).

C) Errores en el procesamiento de la información

Se alude a sesgos en la interpretación de las situaciones en las que un joven se ve envuelto o de la información que le llega de su entorno. Diversos estudios muestran que la manifestación de ansiedad escolar se vincula con sesgos atencionales (como prestar más atención a estímulos negativos o la falta de control atencional) (Abend et al., 2017), con el incremento de pensamientos negativos vinculados con la amenaza social y el fracaso, así como con la tendencia a sobregeneralizar eventos negativos (Maric, Heyne, De Heus, Van Widenfelt y Westenberg, 2012).

D) Problemas en la regulación de los estados emocionales

La forma en la que una persona regula o se enfrenta a sus propios estados emocionales (sobre todo los más negativos) determina el impacto que estos pueden tener en su funcionamiento diario. En este sentido, bajos niveles de afecto positivo, altos niveles de afecto negativo y el pesimismo se vinculan con el rechazo escolar con base ansiógena de forma positiva, mientras que altos niveles de afecto positivo, bajos niveles de afecto negativo y el optimismo se asocian con el rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela (Gonzálvez, Inglés, Sanmartín et al., 2018; Sanmartín et al., 2018).

E) Proceso motivacional: atribuciones

La existencia de un proceso atribucional negativo, en el que los fracasos se atribuyen

a la capacidad, podría influir en la aparición de rechazo escolar vinculado con la ansiedad (Gonzálvez, Inglés y García-Fernández, 2018).

F) Personalidad, autoeficacia, autoestima y perfeccionismo

Rasgos de personalidad como el neuroticismo (Havik, Bru y Ertesvåg, 2015; Nelemans et al., 2014), la baja percepción de autoeficacia (Place, Hulsmeier, Davis y Taylor, 2002), los altos niveles de perfeccionismo (Inglés, García-Fernández, Vicent, Gonzálvez y Sanmartín, 2016) o la baja autoestima (Martínez-Monteagudo, García-Fernández e Inglés, 2013) son factores influyentes en la aparición de problemas como la ansiedad escolar y el rechazo escolar con base ansiógena.

G) Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta

Bajo este grupo de psicopatologías encuadramos el trastorno de la conducta y el trastorno negativista desafiante como dos de las problemáticas vinculadas con la aparición del rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela (Egger et al., 2003; Kearney y Albano, 2004; Mallett, 2016). Además, existen ciertas conductas desviadas, como la conducta delincuente o la conducta agresiva, que también se asocian con la aparición y mantenimiento de este tipo de rechazo escolar no vinculado con la ansiedad (Egger et al., 2003; Kearney, 2007, 2008b; Vicent, Inglés, Sanmartín, Gonzálvez y García-Fernández, 2018).

Los hallazgos mencionados reflejan que el rechazo escolar puede aparecer como un síntoma de distintas psicopatologías. Igualmente, también debemos tener en cuenta que no todos los niños o adolescentes absentistas tienen por qué presentar, obligatoriamente, una psicopatología (Kearney y Albano, 2004).

H) Embarazos prematuros o consumo de alcohol y drogas

Estas conductas o situaciones pueden conducir al abandono escolar temprano derivado de un absentismo escolar continuado (García-Fernández et al., 2016; Kearney, 2008b).

1.2.2. Factores relacionados con el contexto sociofamiliar

A) Psicopatología parental

La presencia de psicopatología en los padres constituye un factor de riesgo para la manifestación de rechazo escolar asociado con la ansiedad en niños y adolescentes (Egger et al., 2003). Esto tendría dos explicaciones posibles: 1) el niño podría heredar la vulnerabilidad paterna de forma biológica o social (por modelado o condicionamiento),

lo que lo haría más predispuesto a manifestar malestar emocional ante situaciones escolares ambiguas y/o amenazantes; 2) si los padres están enfermos, tendrían menos habilidades para ayudar y apoyar a sus hijos en sus problemas.

B) Sobreprotección parental

La sobreprotección parental hacia los hijos se asume como un factor de riesgo en la aparición del rechazo escolar, sobre todo si se vincula con la ansiedad o la depresión (para una revisión, véase Ingul et al., 2018; Place et al., 2002). Por ejemplo, si un alumno manifiesta ansiedad ante alguna situación escolar que le resulta amenazante y lo sobreprotegemos evitando que vuelva a enfrentarse a esa realidad, no aprenderá de manera autónoma a resolver su problema, lo que podría provocar un aumento en los niveles de dicha emoción y, como consecuencia, la aparición de conductas como el rechazo escolar.

C) Funcionamiento familiar desadaptado

La forma en la que se organiza y actúa la familia es uno de los elementos que influyen en la aparición, desarrollo y mantenimiento del rechazo escolar. ¿A qué aspectos nos referimos?

— Lazos de apego inadecuados o inseguros que se vinculan con un aumento de los niveles de ansiedad escolar (Brumariu y Kerns, 2010).
— El divorcio, los conflictos familiares, el maltrato o el consumo de sustancias (García-Fernández et al., 2016; Kearney, 2008a, 2008b; Kearney y Spear, 2012).
— Dificultades en la comunicación padres-hijos, expresión afectiva inadecuada y problemas en la resolución de conflictos familiares (García-Fernández et al., 2016; Ingul et al., 2018; Kearney y Spear, 2012; Mallett, 2016).
— Estilos parentales problemáticos (autoritarismo, permisividad) y una falta de control por la ausencia de definición de roles (Egger et al., 2003; Ingul et al., 2018; Kearney, 2008a; Kearney y Spear, 2012).

D) Implicación parental

La implicación parental incluye el grado en el que las familias se integran en el proceso educativo de sus hijos a través de la asistencia al centro, las expectativas acerca de lo que esperan de la escuela, la importancia que le dan al alcance de los objetivos educativos, la coherencia entre lo que se hace en casa y en el colegio, así como el contacto continuado con el resto de los agentes educativos. Una baja implicación familiar se vincula con un incremento en los niveles de rechazo escolar y, en los casos más graves, podría llevar al abandono escolar temprano (Havik et al., 2015; Kearney, 2008b; Mallett, 2016).

E) Abandono y pobreza

En este caso, aludimos a jóvenes que no tienen familia, que están en la calle o en centros de acogida, así como aquellos que se encuentran en contextos familiares con un nivel socioeconómico bajo. Estos factores ambientales se vinculan con el rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela (sobre todo con la conducta de *truancy*), pero también con un rechazo escolar con base ansiógena e incluso mixto (Egger et al., 2003; Kearney, 2008b). Estos factores limitan las posibilidades de los niños a la hora de asistir al centro y debe ser el propio contexto escolar quien realice las adaptaciones precisas o adoptar las medidas necesarias para que todos se escolaricen en igualdad de condiciones.

F) Factores sociales o comunitarios

Dentro de los factores vinculados al contexto social o entorno próximo del alumnado, influyentes en la aparición del rechazo escolar, distinguimos: la seguridad existente en el barrio en el que reside el alumno, los valores culturales, la existencia de servicios sociales o de apoyo, las políticas establecidas o los factores económicos (Kearney, 2008a).

1.2.3. Factores relacionados con el contexto escolar

A) Acoso escolar (bullying), victimización y aislamiento social[12]

Las relaciones con los iguales en la infancia y, sobre todo, en la adolescencia constituyen uno de los principales mecanismos para el desarrollo del proceso de socialización. Las investigaciones actuales muestran que sufrir acoso y los problemas con los compañeros son factores de riesgo asociados con la aparición de emociones como la ansiedad escolar (Isolan, Salum, Osowski, Zottis y Manfro, 2013; Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes y García-Fernández, 2011). A estos factores añadimos la falta de amigos, los sentimientos de soledad y el aislamiento social que padecen muchos estudiantes, muestras de una falta de apoyo social que podría llevarlos a rechazar la escuela (Egger et al., 2003; Havik et al., 2015).

B) Clima escolar y relaciones con el profesorado

El clima escolar alude al conjunto de características funcionales, personales y estructurales que definen una escuela concreta. La percepción de un mal clima escolar por parte del alumnado, concretado en malas relaciones profesor-alumno, ambiente inseguro, bajas expectativas de los docentes, absentismo del profesorado, medidas

punitivas excesivas, baja implicación del profesorado percibida por el alumnado (académica, emocional, atención prestada, seguimiento de las faltas), atención a la diversidad limitada, etc., podría influir en la aparición del rechazo escolar (Havik et al., 2015; Ingul et al., 2018; Kearney 2008a, 2008b; Mallett, 2016).

Una vez delimitados los factores de riesgo más importantes, es necesario abogar por un modelo sistémico y de interacción mediante el que se asuma que ninguno de estos elementos, por sí solos, explicarían la aparición y mantenimiento del rechazo escolar. La distinción entre alumno-familia-colegio-entorno nos permite abordar la intervención y la evaluación desde una perspectiva más amplia, en la que se tenga en cuenta toda la complejidad del fenómeno, evitando así los reduccionismos.

Los factores de protección, como el lector podrán deducir, se encuentran en la reducción de los riesgos mencionados. Por ejemplo, si un niño manifiesta ansiedad escolar y comienza a presentar rechazo escolar, es probable que la mejora del clima escolar, de las relaciones con los compañeros, el aprendizaje sobre cómo regular positivamente sus emociones negativas y un incremento de la calidad en la comunicación familia-escuela actúen como protectores de ese malestar emocional. Esto podría disminuir ese rechazo escolar inicial, mejorando así la asistencia del niño a su centro educativo de referencia.

1.3. Prevalencia de los problemas emocionales y de asistencia a la institución escolar

1.3.1. ¿En qué momentos de la escolarización se incrementa la probabilidad de manifestar rechazo escolar?

Las emociones como la ansiedad escolar o los problemas de inasistencia escolar (derivados o no de la misma) pueden aparecer en cualquier momento educativo en niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 5 y los 17 años. Sin embargo, existen ciertos momentos en los que se incrementa el riesgo de que se inicien o de que aumente el grado en el que se manifiestan (Gómez-Núñez et al., 2017; Gonzálvez et al., 2016; Inglés et al., 2015; Kearney y Spear, 2012):

— Paso o transición de la etapa de Educación Infantil a la Educación Primaria (5-6 años). Esto puede suponer un cambio de colegio, de pautas educativas e incluso de normas, lo que implica un nuevo proceso de adaptación.
— Entre los 10-12 años, coincidiendo con el paso de la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. El cambio de centro escolar (en muchos casos), la mayor autonomía que se requiere en el nuevo período escolar, las transformaciones en las relaciones sociales y el comienzo del cambio puberal podrían incrementar el malestar emocional vinculado con el rechazo escolar, o

bien llevar a los estudiantes a la exploración de otros contextos más atractivos y alejados del colegio.

— Entre los 15 y los 17 años, situándonos en el fin de la escolaridad obligatoria y en el comienzo de la etapa postobligatoria o el acceso a la Formación Profesional y al mundo laboral. En este punto, los adolescentes se sitúan ante procesos complejos de toma de decisiones personales y profesionales que determinarán su futuro. Sin el grado de madurez vocacional suficiente, los estudiantes podrían sentirse perdidos, confusos y algo desorientados, lo que influiría en esa necesidad de ausentarse o evadirse del contexto escolar si les resulta conflictivo o estresante.

— Después de las vacaciones, al inicio del curso escolar, tras una mudanza o ante sucesos traumáticos (divorcio, muerte de un familiar, etc.) que pudieran afectar a la estabilidad personal del individuo.

— Es más probable que conductas como la de «hacer novillos» (como una forma de rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela) aparezcan en niños mayores o en la adolescencia, mientras que el rechazo vinculado al trastorno de ansiedad por separación se manifieste en las primeras edades.

La actuación de los orientadores educativos radica en la prevención en los momentos mencionados y en la intervención tan pronto como se detecten los problemas emocionales y de asistencia a la institución escolar.

1.3.2. ¿Cómo influye el sexo en los problemas emocionales y de asistencia a la institución escolar?

A la hora de establecer las diferencias entre chicos y chicas en el grado de manifestación de rechazo escolar, debemos atender a las distintas conductas que componen el fenómeno, así como a la prevalencia de problemas emocionales como la ansiedad escolar.

Si atendemos a los niveles generales de rechazo escolar, encontramos, por un lado, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Heyne, King, Tonge y Cooper, 2001). Por otro lado, también hallamos trabajos en los que se observan puntuaciones más altas en los chicos en comparación con las chicas en el rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela, pero no en el resto de las funciones (Gonzálvez et al., 2016). Esto se correspondería con estudios anteriores, en los que la conducta de «hacer novillos», incluida dentro de este tipo de rechazo escolar, era manifestada en mayor medida por los chicos que por las chicas (Egger et al., 2003).

Por el contrario, si centramos nuestra atención en la ansiedad escolar como uno de los trastornos que subyacen a algunos tipos de rechazo escolar, se observa una mayor prevalencia en las chicas que en los chicos, con independencia de su edad (Gómez-

Núñez et al., 2017; García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2011; Inglés et al., 2015).

2. EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE ASISTENCIA A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

2.1. ¿Qué evaluar?

Con el fin de orientar nuestra evaluación del rechazo escolar, nos basaremos en una adaptación de las cuestiones básicas propuestas por Kearney (2008a):

— ¿Qué tipo de rechazo escolar manifiesta el alumno?
— ¿Cómo han evolucionado las conductas de rechazo escolar a lo largo del tiempo?
— ¿Qué grado de severidad presenta el rechazo escolar y en qué medida afecta al funcionamiento diario del niño?
— ¿Qué factores de riesgo personales han podido influir en la aparición y mantenimiento de la conducta de rechazo escolar?
— ¿Qué factores de riesgo vinculados con el entorno sociofamiliar han podido mediar en la aparición y mantenimiento de la conducta de rechazo escolar?
— ¿Qué factores de riesgo vinculados con el contexto escolar han podido contribuir en la aparición y mantenimiento de la conducta de rechazo escolar?

La identificación de signos tempranos es un factor clave para prevenir y evitar que las conductas de rechazo escolar iniciales alcancen el nivel problemático o severo (véase el apartado 1.1.3) que podría conducir, en los casos más graves, al abandono temprano del sistema educativo. En este sentido, los docentes y las familias juegan un papel fundamental, ya que son los agentes educativos y socializadores que más tiempo pasan con los niños y adolescentes. En ellos recae la responsabilidad de observar esos primeros síntomas, intercambiar información sobre los mismos y darlos a conocer al orientador del centro, recurso personal encargado del asesoramiento y del apoyo psicoeducativo como veremos en el próximo apartado. Ahora bien, ¿qué signos son los que pueden alertarnos de la presencia del rechazo escolar en etapas iniciales? Veamos, a continuación, algunos ejemplos de los mismos, los cuales podrán ser ampliados en función del carácter cambiante de esta problemática y de la individualidad de cada caso (Ingul et al., 2018; Orska, 2017):

— Quejas somáticas: verbalizaciones acerca de su estado físico (dolor de cabeza, de estómago, mareos, náuseas, etc.). Estas protestas o lamentos suelen darse antes de ir al colegio, en el camino, antes de ir a dormir, cuando se están preparando para ir al centro, etc. Una vez que se sitúan en el contexto escolar pueden decir con frecuencia que no se encuentran bien, que llamen a sus padres, que necesitan ir al

aseo, etc.

— Faltas de asistencia parcial, total o retraso continuo en el comienzo de la jornada escolar o en algunas de las clases-asignaturas (sobre todo en Educación Secundaria).
— Conductas como la evitación, rabietas, rechaza contestar preguntas en el aula o sobre el colegio cuando están en casa, búsqueda de consuelo excesiva, llanto persistente al separarse de los padres o al entrar al centro escolar, evitación de los iguales, tristeza, pérdida de interés por la escuela y por lo que hay dentro de ella, problemas a la hora de trabajar y de realizar las tareas escolares (tanto en el aula como en el hogar). Estos signos se vinculan, principalmente, con la ansiedad (escolar, por separación, generalizada), aunque también pueden encuadrarse dentro de un rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela.
— Rechazo a asistir al colegio: en la etapa de Educación Primaria suelen verbalizarlo (no quiero ir, no me gusta el colegio, quiero quedarme en casa, etc.), pero los adolescentes (Educación Secundaria) pueden llegar a ausentarse del centro, saltarse exámenes o clases que catalogan como «aburridas» o con «malos profesores».
— Pensamientos negativos que se detectan por la comunicación verbal y no verbal del alumnado: hablan mal de ellos mismos, nunca están satisfechos con lo que hacen, pueden obsesionarse con determinados elementos escolares como los exámenes, los compañeros, el profesorado, etc., los cuales son vistos como algo negativo que prefieren evitar.
— Dificultades académicas detectadas a través de un bajo rendimiento académico.
— Esfuerzo excesivo cuando llevan a cabo tareas escolares.
— Ausencia y pérdida de concentración en el aula como una forma de evadirse de las situaciones que les provocan ansiedad.
— Rechazo de tareas que catalogan como imposibles. Si suspenden o fallan en una actividad, simplemente dejan de hacerla.
— Irritabilidad y conducta agresiva para reducir la ansiedad.
— Pérdida de control de las reacciones fisiológicas en situaciones estresantes: náuseas, mareos, temblores, enrojecimiento o palidez de la piel.

Estos y otros síntomas, que puedan detectarse desde el hogar o el colegio, son claves para iniciar una evaluación en profundidad con los mecanismos que se presentan en el siguiente apartado.

2.2. ¿Cómo evaluar?

Una vez realizada la primera identificación de los signos que nos harían pensar que un niño o adolescente comienza a manifestar rechazo escolar, pasamos a recoger la

información de una manera más pormenorizada y sistemática. Para ello, expondremos los principales procedimientos y recursos para evaluar los problemas de asistencia a la institución escolar.

A) Entrevistas

Las entrevistas para valorar el rechazo escolar en todas sus variantes pueden ser de tipo no estructurado, semiestructurado o estructurado. Se aconseja que en los momentos iniciales optemos por una entrevista menos estructurada, progresando hacia mayores niveles de organización una vez que hayamos acotado el problema. Las entrevistas pueden ser realizadas por los profesores a los padres y a los discentes (sobre todo los tutores de cada grupo de alumnos) o por el orientador a los profesores, familias o alumnado, como profesional que coordinará todo el proceso de actuación. ¿Qué cuestiones iniciales podemos plantear?[13] (Blagg, 1987):

— En relación al niño o adolescente: ¿Ha tenido problemas de asistencia a la escuela en el pasado? ¿Y en la actualidad? ¿Qué síntomas de rechazo escolar manifiesta? ¿Qué factores (personales, familiares escolares) podrían vincularse con las faltas de asistencia o la manifestación de rechazo escolar? ¿Qué actividades realiza el alumno fuera del colegio? ¿Qué actitudes muestra el discente ante el problema (lo ve normal, no le da importancia, muestra preocupación porque quiere asistir, pero su malestar se lo impide, etc.)? ¿Qué rendimiento académico presenta? ¿Cómo son las relaciones con sus iguales, profesorado o en la familia? ¿Ha recibido intervención o tratamiento previo? ¿Qué factores podrían estar manteniendo o incrementando el problema dentro y fuera del contexto familiar y escolar?
— En relación al contexto sociofamiliar: características de la estructura familiar (familias monoparentales, padres divorciados, etc.), características de los padres: ¿Cómo son las relaciones y la comunicación en el hogar? ¿Tienen interés en la resolución del problema? ¿Existen psicopatologías dentro de la familia? ¿Con qué recursos cuentan? ¿Qué factores del entorno próximo podrían influir en la manifestación del rechazo escolar? ¿Los padres conocen la conducta absentista de su hijo?
— En relación al contexto escolar: ¿El profesorado muestra motivación e interés para ayudar a resolver el problema? ¿Existen mecanismos de coordinación? ¿Qué relación existe entre la familia y el centro? ¿Qué conocimientos poseen los profesionales de la educación sobre el rechazo escolar y sus factores determinantes? ¿Cómo es el clima del centro? ¿De qué recursos disponemos para solucionar el problema?

Una vez obtenida la información inicial sobre el problema, pasaríamos a un mayor grado de estructuración de nuestra entrevista. En la actualidad no existe ninguna entrevista estructurada que nos permita evaluar el rechazo escolar en toda su

complejidad, aunque sí encontramos un instrumento que nos permitiría valorar esta conducta a grandes rasgos (sin diferenciar por funciones o tipos):

— Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV (ADIS; Silverman y Albano, 1996; validada con población española por Silverman, Albano y Sandín, 2003). Es una entrevista que permite la valoración de diversas psicopatologías en jóvenes con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Incluye una versión para niños y otra para padres (valorarían los problemas de sus hijos). Esta entrevista semiestructurada permite valorar el trastorno de ansiedad generalizada, fobia social, trastorno de ansiedad por separación, trastorno obsesivo-compulsivo, fobia específica, trastorno de pánico, TDAH, trastorno negativista-desafiante, rechazo escolar, trastornos del estado del ánimo como la distimia o la depresión y trastornos externos vinculados con los problemas de conducta.

B) Autoinformes: cuestionarios, inventarios y escalas

Los autoinformes emergen como uno de los instrumentos más adecuados y eficaces para evaluar los problemas emocionales y de asistencia a la institución escolar (Miller y Jome, 2008). Su importancia radica en que muchos de los elementos que provocan el absentismo o el rechazo escolar, como la ansiedad escolar, presentan síntomas internos que solo pueden ser reconocidos por la persona que los padece. Además, son fáciles de administrar, su coste es bajo y permiten la posibilidad de realizarse grupalmente, aspecto que cubriría una de las desventajas de las entrevistas.

En la tabla 5.1 se recogen los cuestionarios empleados para evaluar el rechazo escolar y la ansiedad escolar en población infanto-juvenil, aludiendo únicamente a aquellos validados con población española.

TABLA 5.1
Autoinformes: ansiedad escolar y rechazo escolar

Variable evaluada	Autoinforme y autores	Edad	Versiones	Número de ítems	Factores
Ansiedad escolar	Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad (EPANS; García-Pérez y Magaz, 1998).	12-18	Niños	14 ítems	Problemas de ansiedad relacionados con situaciones escolares. P. TOTAL.
Ansiedad escolar	School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR; Lyneham, Street, Abbott y Rapee, 2008; validación española Orgilés et al.,	5-12	Profesores	16 ítems	— Ansiedad generalizada. — Ansiedad social.

	2017).				— Ansiedad escolar TOTAL. Hace referencia a la ansiedad que los niños muestran en el colegio, ya que es la única que pueden observar los profesores directamente.
Ansiedad escolar	Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo et al., 2011).	12-18	Adolescentes	23 ítems (situaciones) 19 ítems (respuestas)	— Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar. — Ansiedad ante la agresión. — Ansiedad ante la evaluación social. — Ansiedad ante la evaluación escolar. — Ansiedad cognitiva. — Ansiedad psicofisiológica. — Ansiedad conductual. — Puntuación TOTAL.
Ansiedad escolar	Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria-Versión Reducida (García-Fernández et al., 2014)	12-18	Adolescentes	15 ítems (situaciones) 15 ítems (respuestas)	— Ansiedad ante la agresión. — Ansiedad ante la evaluación social. — Ansiedad ante el fracaso escolar. — Ansiedad cognitiva. — Ansiedad conductual. — Ansiedad psicofisiológica.
Ansiedad escolar	Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (Gómez-Núñez et al., 2015)	8-12	Niños	19 ítems (situaciones) 14 ítems (respuestas)	— Ansiedad ante el castigo escolar. — Ansiedad ante la victimización. — Ansiedad ante la evaluación

					social. — Ansiedad ante la evaluación académica. — Ansiedad cognitiva. — Ansiedad psicofisiológica. — Ansiedad conductual. — Puntuación TOTAL.
Rechazo escolar	School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R; Kearney, 2002; validación española de la versión para niños Gonzálvez et al., 2016).	6-17	Niños Padres Profesores	24 ítems	— Rechazo de la escuela para evitar estímulos que provocan emociones y/o afectividad negativa. — Rechazo de la escuela para escapar de situaciones sociales aversivas y/o evaluativas. — Rechazo de la escuela para llamar la atención. — Rechazo de la escuela para obtener recompensas tangibles fuera de ella.

C) Observación

La observación es uno de los procedimientos más empleados y útiles para detectar conductas problemáticas, tal y como indicábamos al inicio de este epígrafe en la identificación de signos tempranos del absentismo escolar.

Siguiendo a Gonzálvez, Inglés y García-Fernández (2018), la observación debe plantearse desde dos niveles: la escuela (por los profesores) y la familia (por los padres). En el caso de la observación realizada por las familias, serán los docentes, con el asesoramiento de los orientadores educativos, quienes faciliten una lista de rasgos, registro anecdótico o un registro compuesto por diversas categorías que los padres deberán completar con el paso de los días. De este modo, se anotará, de la forma más objetiva posible, qué tipo de conductas vinculadas con el rechazo escolar perciben en sus

hijos.

En el caso de la observación realizada en el contexto escolar, la escolarización obligatoria está controlada por mecanismos internos de los centros que incluso permiten comunicar a los padres, en el mismo momento en el que se producen o al final de la jornada, las faltas de los alumnos. Un ejemplo de estas herramientas es la aplicación Delphos Papas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, la cual permite a los padres consultar las faltas de sus hijos, calificaciones o incluso realizar trámites administrativos (becas, transporte escolar, ayuda para libros, etc.). Además, la comunicación de las faltas se produce en el mismo momento en el que suceden mediante un correo electrónico que llega a los padres cuando el profesor registra dichas ausencias electrónicamente.

A la hora de profundizar en el rechazo escolar que presenta un joven o en las emociones que lo podrían provocar, como la ansiedad escolar, se recomienda partir de los resultados obtenidos a través de las entrevistas y autoinformes. Así, podríamos crear listas de rasgos, registros anecdóticos guiados, diarios de clase o cuadros de categorías que nos permitieran indagar en las conductas observables vinculadas con el absentismo de los discentes, teniendo en cuenta la forma en la que cada niño lo manifiesta (tipo de rechazo escolar y factores que lo provocan).

D) Autorregistros

Los autorregistros son definidos como un recurso que permite al individuo guiar la propia observación de su conducta, recogiendo la información pertinente sobre la misma. El empleo de este instrumento con población infantil debe estar guiado por el docente, orientador o las familias, ya que podrían tener dificultades para observar su propia conducta debido a la etapa del desarrollo en la que nos situamos.

Un ejemplo de autorregistro es el elaborado por King, Ollendick y Tongue (1995), en el que el niño debía calificar sus sentimientos sobre la escuela por la mañana antes de asistir a la misma y también al final del día. Por la mañana, el niño valoraba lo que sentía al ir a la escuela en una escala del 1 (me siento feliz y bien) al 5 (estoy tan nervioso y perturbado que sé que no puedo ir a la escuela hoy). Además, también debía definir lo enfermo que se sentía en otra escala del 1 (no me siento enfermo hoy) al 5 (siento que voy a vomitar y que no seré capaz de ir a la escuela hoy). Cuando terminaba el día, el alumno indicaba si había asistido a la escuela, si había tenido dificultades para permanecer todo el día en la misma y cómo le fue el día en dicho contexto.

E) ¿Qué hacemos con los factores de riesgo restantes?

Una vez que hayamos definido el tipo de rechazo escolar que presenta un alumno, deberemos profundizar en los factores que han podido provocar dicha situación (personales, sociofamiliares y escolares) empleando procedimientos similares a los

planteados en este epígrafe (entrevistas, autoinformes, observación, etc.).

Como conclusión, es necesario señalar que ningún procedimiento de evaluación es totalmente completo a la hora de abordar la complejidad del rechazo escolar, abogando por una perspectiva multimétodo (empleo de distintos recursos) y multifuente (múltiples informantes —niño, familias, docentes—). De este modo, las propuestas de intervención que planifiquemos permitirán atender a los distintos factores que componen el fenómeno.

2.3. ¿Quién realizará la evaluación?

Tal y como podemos deducir de lo establecido a lo largo del punto anterior (cómo evaluar), en la evaluación participan todas las partes implicadas en el proceso: el niño (puede autorregistrar su propia conducta o informar de la misma a través de los mecanismos establecidos), las familias y los docentes (registrarán la conducta del niño a través de la observación, entrevistas o autoinformes), así como el orientador adscrito al centro escolar, que será quien guíe todo el proceso, coordinando a las distintas partes comprometidas y participando directamente en la valoración (presencia cuando se completen los autoinformes, entrevistas a padres, profesores y niños, observación, etc.).

La evaluación debe ser entendida como un proceso sistémico de recogida de información, en el que los distintos agentes incluidos en la problemática del rechazo escolar participan activamente.

2.4. ¿Cuándo realizamos la evaluación?

Siguiendo a Ingul et al. (2018), el proceso de evaluación debe comenzar tan pronto como se detecten los primeros síntomas de rechazo escolar, con el fin de abordar el caso desde una perspectiva preventiva siempre que sea posible. Además, una vez introducidas las medidas para paliar el problema, se debe hacer un seguimiento diario a través de la observación, los autorregistros o de las entrevistas con un carácter poco estructurado, con el fin de valorar si las medidas adoptadas funcionan o si es necesario reajustarlas a las necesidades del alumnado y de su contexto socio-familiar y escolar (Kearney y Graczyk, 2014). Posteriormente, seguiremos con evaluaciones semanales, quincenales o incluso mensuales, según el desarrollo de los planes aplicados (pudiendo emplear de nuevo instrumentos como los autoinformes o las entrevistas semiestructuradas). Además, en los casos más graves, tal y como veremos en el apartado referido a la intervención, se deberá realizar un seguimiento tras la finalización de la intervención para prevenir posibles recaídas.

3. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ANTE PROBLEMAS

EMOCIONALES Y DE ASISTENCIA A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

3.1. Asesoramiento y apoyo psicoeducativo desde la orientación educativa

La orientación educativa emerge como una de las principales vías para prevenir y tratar los casos de rechazo escolar y los factores causantes del fenómeno. El orientador debe ser visto como el eje vertebrador de todas las acciones que se llevan a cabo en un centro educativo, facilitando la conexión entre alumnado, familias, profesorado y entorno.

La actuación de un orientador se produce, en muchos casos, a través del asesoramiento y apoyo al resto de agentes educativos. Las acciones directas con el alumnado se reducen a casos particulares que precisen de una atención más individualizada por sus características o la gravedad de la situación, debido, principalmente, a la multitud de tareas que se le asignan y al poco tiempo real del que se dispone para ejecutarlas. En este sentido, el orientador tiene como funciones principales el apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la acción tutorial que deben realizar todos los profesores, con independencia de que tengan asignada o no una tutoría (grupo-clase) y la orientación académica y profesional del alumnado. Los docentes y las familias son los agentes que más tiempo pasan con los niños y adolescentes, de ahí que resulte esencial entrenarlos y facilitarles los medios y el apoyo necesario para que puedan actuar con ellos directamente en función de sus necesidades (Gosh, Flanery-Schroeder y Brecher, 2012).

A continuación se proponen orientaciones a la hora de abordar el asesoramiento desde la orientación educativa en los casos de rechazo escolar. Para ello nos basamos en las propuestas generales de asesoramiento recogidas por diversos autores (Balagué-Beltrán, 2007; Martín y Onrubia, 2011; Santana, 2015):

1. ¿Quién realiza la consulta? La petición de ayuda o de asesoramiento puede partir del profesorado, de las familias o del propio alumno, siempre que este sea consciente del problema al que se enfrenta (en la mayoría de los casos, sobre todo en las primeras edades, no se encuentran en esta situación).

2. ¿Cuál es el objeto de la consulta? El asesoramiento puede solicitarse para proceder ante un problema de rechazo escolar (inicial, en una fase más avanzada o cuando esté instaurado y se clasifique como problemático), para paliar la situación de riesgo de un alumno o de un grupo concreto en los casos de prevención (el profesor o las familias piden ayuda), para mejorar un programa de prevención del rechazo escolar y variables asociadas que ya se esté aplicando, para optimizar la organización del centro escolar para prevenir o actuar tempranamente ante casos de rechazo escolar (en este caso, el asesoramiento puede ser solicitado por parte del equipo directivo), para ayudar a otro agente educativo (los profesores pueden solicitar asesoramiento para ayudar a las

familias, actuando igualmente como asesores de estos últimos), etc.

3. Recogida de información sobre los factores implicados en el caso de rechazo escolar (si ya se hubiese manifestado) o sobre aquellos que permitirían prevenir la aparición del problema. Aludimos en este caso a los factores vinculados con el alumnado, familias, contexto escolar y entorno (que vimos en el punto 1.2 de este capítulo). La información debe ser recogida a través de entrevistas (alumnado, familias, profesorado), autoinformes, observación en el aula o a través del profesorado y de las familias (en el hogar), reuniones con los distintos equipos de centro, etc. (véase el apartado 2).

4. Diagnóstico de la situación: conceptualización del problema de rechazo escolar (¿qué sucede?, ¿cómo se ha desarrollado?, ¿qué factores subyacen al problema?). Si nos situamos en una fase preventiva, debemos establecer qué factores de riesgo deberíamos abordar en nuestra intervención.

5. Organización de la intervención: establecimiento de objetivos (general y específicos), responsables de la puesta en marcha de la intervención, responsables del asesoramiento (el orientador y otros agentes educativos —por ejemplo: los docentes pueden asesorar a las familias tras el asesoramiento recibido por el orientador—) y destinatarios (del asesoramiento y de la intervención).

6. Propuesta de intervención (preventiva o reactiva): fases, actividades, procedimientos concretos y quién los llevará a cabo (pueden hacerlo las familias, los profesores o el propio orientador u otros agentes externos al centro, como instituciones del entorno, asociaciones, etc.).

7. Evaluación: en este apartado se incluirán los criterios de evaluación vinculados con los objetivos de la intervención y/o asesoramiento propuestos, así como la posible inclusión de indicadores que permitan concretar dichos criterios en la práctica. Del mismo modo, se determinarán los procedimientos, instrumentos o técnicas de evaluación, así como los momentos a la hora de llevar a cabo dicho proceso.

8. Seguimiento de los resultados una vez finalizada la intervención.

El rol del orientador deberá ser el de colaborador, es decir, una persona que ayuda, orienta y guía el proceso de intervención con el alumnado. Las familias y los docentes forman parte activa de todo el proceso, participando en la recogida de la información, el diagnóstico de la situación, la organización de la intervención, la propuesta, la evaluación y el seguimiento. Aunque como orientadores actuemos como asesores de aquellos agentes educativos que nos lo soliciten, nunca asumiremos un papel de expertos que solo nos alejaría del problema o de la prevención que se realice desde los centros educativos. Debemos tener muy presente que el rechazo escolar es un problema de asistencia a la institución escolar, por lo que si las partes implicadas no confían en nuestra labor, si no perciben que ellos también son importantes a la hora de actuar y que es algo que depende de todos, nunca lograremos regularizar la asistencia del alumno que

manifieste este tipo de comportamiento desajustado y podríamos favorecer que otros estudiantes que estén en riesgo desarrollen estas conductas. El centro debe ser entendido como una verdadera comunidad de aprendizaje en la que todos puedan participar, donde el diálogo y la escucha basada en el respeto supriman posiciones de poder y roles excesivamente autoritarios o directivos.

3.2. Tratamiento psicoeducativo desde la orientación educativa

3.2.1. Principios de actuación desde la orientación educativa

La planificación y puesta en marcha de las medidas para prevenir o tratar los casos de rechazo escolar en los centros escolares deben partir de unos principios básicos de actuación, los cuales se sintetizan a continuación:

— Secuenciación y complejidad: las actividades o intervenciones que propongamos deben ser instructivas (enseñanza de conceptos, procedimientos o actitudes concretas) y educadoras (abordar las distintas facetas del desarrollo de la persona). Se propondrán tareas secuenciadas, de forma que la adquisición de nuevas habilidades dependa de lo aprendido previamente (Orska, 2017). Por ejemplo: no podemos pretender que un niño que manifiesta ansiedad escolar y una conducta de rechazo escolar con ausencias prolongadas regrese al centro de forma completa de un día para otro. Debe ser progresivo, en diferentes etapas y atendiendo a los elementos de su desarrollo.

— Se requiere la participación de los distintos agentes educativos (alumnos, familias, profesores, orientadores y agentes del entorno) (Inglés et al., 2015). Se trata de un problema escolar pero también social, influido por diversos factores (véase el epígrafe 1.2), por lo que para abordarlo es necesario plantear actuaciones integrales, coordinadas, en las que participen todos los agentes implicados en la educación del niño o adolescente (Kearney, 2008b; Kearney y Spear, 2012). Las actuaciones no pueden ir dirigidas únicamente hacia el alumno o su familia, sino que también requieren la adaptación de los elementos del contexto escolar que influyen en este tipo de absentismo escolar. El orientador, como veíamos en el punto anterior, se moverá entre el asesoramiento y apoyo a los distintos agentes educativos que actúen con el alumno (intervención indirecta del orientador) y el tratamiento más directo cuando las propuestas o los casos lo requieran.

— Autonomía y responsabilidad: las propuestas fomentarán la participación de los estudiantes, abogando por una perspectiva más grupal siempre que sea posible o individual en los casos que precisen una atención más individualizada (Orska, 2017). Los alumnos deben asumir que ellos son los responsables de su conducta y de la de sus compañeros en las actividades cooperativas. No se trata únicamente de

que los discentes asistan, deben participar activamente en las distintas actividades planteadas (González-González, 2014).

— Las actuaciones que planteemos con el alumnado tienen que permitirles afrontar el problema, que sientan que es necesario para su día a día, que les devuelva el interés y las ganas de ir al colegio (Orska, 2017).

— Partiremos de una perspectiva de centro, con un carácter más preventivo, con el fin de evitar que los alumnos, sobre todo aquellos que estén en riesgo, manifiesten rechazo escolar. El enfoque paliativo o reactivo se producirá ante casos iniciados, avanzados o instaurados (problemáticos) de absentismo escolar, abordándolos desde una perspectiva más individualizada (González-González, 2014).

3.2.2. Actuaciones para prevenir y tratar los problemas de inasistencia escolar

Las distintas comunidades autónomas han propuesto protocolos para tratar los problemas de absentismo escolar en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. De ellos se han derivado planes provinciales, locales y a nivel de centro adaptados a cada realidad. No obstante, a continuación se proponen actuaciones y medidas concretas que podrían incluirse dentro de dichos planes o de las intervenciones grupales e individuales que se planteen. Estas medidas serán divididas en alumnado, contexto sociofamiliar y escuela, teniendo en cuenta los distintos aspectos que abarca el rechazo escolar. Estas actuaciones podrán ser llevadas a la práctica tanto en la etapa de Educación Primaria como en la Educación Secundaria con las adaptaciones pertinentes, directamente por el orientador adscrito al centro escolar de referencia o por otros agentes educativos con el asesoramiento y apoyo del orientador. Igualmente, podrán ser incluidas en intervenciones preventivas o con un carácter más terapéutico, dependiendo del caso ante el que nos situemos[14].

A) Actuaciones dirigidas al alumnado

Las actuaciones encuadradas en este punto harán referencia al tratamiento directo con el alumnado que presenta, o está en riesgo de presentar, rechazo escolar con base ansiógena o rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela (García-Vera y Sanz-Fernández, 2016; Gonzálvez, Inglés y García-Fernández, 2018; Gosh et al., 2012; Kearney y Graczyk, 2014; Kearney y Spear, 2012; Mallett, 2016). Estas medidas podrán ser llevadas a cabo directamente con los alumnos por el orientador o por otros agentes educativos con su asesoramiento y apoyo.

— Desensibilización sistemática y exposición gradual

La desensibilización sistemática es una técnica empleada para paliar los problemas de ansiedad. Consiste en la exposición gradual del sujeto a las situaciones, objetos o

personas que le provocan esta emoción. El objetivo es reducir las reacciones fisiológicas y motoras que componen la respuesta compleja de ansiedad de una forma directa, provocando la disminución de las reacciones cognitivas indirectamente (por la interacción con las reacciones restantes). La exposición a las situaciones ansiógenas puede ser imaginaria o real, aunque se recomienda comenzar por las imaginarias para posteriormente enfrentar al niño o adolescente a la realidad, siempre que sea posible (depende del desarrollo en el pensamiento simbólico de los discentes). Por ejemplo: podemos comenzar indicando al alumno que imagine que se acerca al colegio y que posteriormente lo haga. Además, esta exposición también puede ser por modelado, de forma que el discente imite una conducta realizada por otra persona que lo acompañe en el proceso (aconsejable en los primeros niveles de la etapa de Educación Primaria, sobre todo si no son capaces de imaginar la situación).

— Reestructuración cognitiva

La ansiedad se vincula con errores en el procesamiento de la información, sobre todo de aquella que resulta ambigua para el sujeto (véase el epígrafe 1.2). La reestructuración cognitiva consiste en enseñar al individuo a detectar los pensamientos negativos, analizarlos, enfrentarlos con la realidad (¿te ha pasado más veces?, ¿tus predicciones se han cumplido?, ¿las consecuencias serían tan negativas?) e intentar que se modifiquen (¿hay otras formas de entender esta situación?). Esta técnica puede resultar complicada para los más pequeños, pudiendo ser cambiada por el entrenamiento en autoinstrucciones, más vinculado con aspectos conductuales (modificación de la conducta a través de las propias instrucciones que nos damos) que podrían transformar las cogniciones que muchos niños, por el estadio del desarrollo en el que se encuentran, no son capaces de identificar.

— Aprendemos a resolver nuestros problemas

Muchos niños y adolescentes que manifiestan ansiedad lo hacen ante la incapacidad de resolver los problemas que se les presentan en su día a día. ¿Cómo podemos ayudarles? Se recurre para este fin a la técnica de resolución de problemas, cuyos pasos se detallan a continuación:

1. Reconocer la existencia de un problema.
2. Definir el problema (¿qué sucede?).
3. Lluvia de soluciones.
4. ¿Qué solución podría ser la más acertada?
5. Seleccionamos nuestra solución o la combinación de varias de ellas.
6. Aplicamos la solución al problema.
7. Valoramos si nos ha ido bien.

En los niños más pequeños, este proceso debe ser muy guiado, ayudando incluso en la lluvia de ideas y en la elección de la solución final. Además, también puede hacerse de forma grupal para favorecer la cooperación entre los compañeros en la resolución del problema para, posteriormente, fomentar mayores niveles de autonomía en el alumnado (que la resolución de problemas se realice de forma individual).

— *Técnicas de relajación*

La relajación se emplea, principalmente, para reducir la reacción fisiológica propia de la ansiedad (mareos, respiración acelerada, taquicardias, etc.). Las técnicas más empleadas son aquellas vinculadas con la relajación muscular progresiva (tensión-distensión de los músculos) y las que se centran en el control respiratorio (evitación del ritmo acelerado). Deben ser guiadas tanto en niños como en adolescentes, aunque estos últimos podrían llegar a adquirir las habilidades necesarias para autoaplicárselas con un buen entrenamiento.

— *Entrenamiento en habilidades sociales*

El entrenamiento en habilidades sociales consiste en enseñar al alumnado a relacionarse con los demás (familia, iguales, maestros, etc.). El niño o adolescente adquiere habilidades y conductas como las siguientes: saber decir que no, conductas asertivas y prosociales, desarrollo de la empatía, resolución de conflictos sociales, comunicación adecuada con los demás (lenguaje verbal y no verbal), habilidades para defenderse y expresar sus opiniones, etc. Un ejemplo es el programa PEHIA: Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes (Inglés, 2009), el cual podría ser adaptado a los niños. Esta medida podría ser empleada para tratar el rechazo escolar y escapar de situaciones sociales aversivas o de evaluación o el vinculado con la obtención de recompensas tangibles fuera de la escuela.

— *Entrenamiento en la toma de decisiones responsable*

Muchos jóvenes se dejan guiar por malas compañías o por la percepción de que sus conductas no tienen ninguna consecuencia negativa. El análisis de esas circunstancias y los posibles problemas que acarrean nuestras decisiones puede ser una medida fundamental para evitar el rechazo escolar más vinculado con la realización de actividades más «atractivas» fuera del colegio. No obstante, a pesar de que esta medida se dirige, en mayor medida, a la población adolescente, también podrá introducirse en la Educación Primaria, con el fin de prevenir problemas en etapas posteriores.

— *Grupos de discusión*

El debate y la reflexión conjunta sobre los problemas que nos impiden asistir al

colegio servirá de ayuda tanto para los estudiantes que los padecen como para aquellos que se encuentran en riesgo. En los niños más pequeños podemos emplear las tradicionales asambleas de aula y en adolescentes los grupos reducidos de discusión o la asamblea en gran grupo. Expresar lo que nos sucede y compartirlo con los iguales permite el acercamiento social, la búsqueda de apoyo y el desarrollo de la empatía. Estos grupos deben basarse en la cooperación, ayuda mutua y confidencialidad, pudiendo incluir a los padres, maestros o personas implicadas en el problema (en estos casos es preferible hacerlo de manera individualizada: alumno que rechaza-familia-profesorado-orientador-otros agentes).

B) Actuaciones dirigidas al contexto sociofamiliar

Las familias constituyen uno de los pilares fundamentales a la hora de tratar el rechazo escolar. Por ello, a continuación se exponen una serie de medidas desde la orientación educativa que podríamos aplicar tanto directa como indirectamente a través del profesorado (Cano-Muñoz, 2015; González-González, 2014; Kearney, 2008b; Kearney y Graczyk, 2014; Kearney y Spear, 2012; Mallett, 2016).

— Manejo de las contingencias

Consiste en enseñar a los padres a establecer normas en casa y códigos de conducta para reducir los comportamientos vinculados con el rechazo escolar (sobre todo el relacionado con la obtención de recompensas tangibles fuera de la escuela). Los contratos de contingencias son un recurso efectivo en este sentido, ya que permiten establecer rutinas mediante un acuerdo pactado en el que padres e hijos adquieren ciertos compromisos, proponiendo sanciones en caso de incumplimiento. La recompensa depende de las características del caso, aunque se debe evitar la compra de regalos, siendo más adecuada la realización de actividades conjuntas padres-hijos que mejoren el vínculo familiar.

— Programas específicos para padres

Consiste en la planificación de programas para enseñar a los padres cómo estimular a sus hijos, cómo lidiar con la ansiedad, cómo mejorar la comunicación en el seno familiar, etc.

— Acompañamiento escolar

Con el fin de facilitar la asistencia del niño a clase se puede alentar a los padres a que acompañen a sus hijos al centro, incluyendo la posibilidad de permanecer en el aula en los casos en los que sea preciso (sobre todo con niños más pequeños en la etapa de Educación Primaria). Se trata de ofrecer apoyo al alumno que presenta un rechazo

escolar vinculado con la ansiedad o de vigilar que el joven asiste cuando muestre rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela (principalmente si hacen novillos). Ese acompañamiento se retirará progresivamente a medida que el discente asista y participe en el contexto educativo.

— *Coordinación familias-centro*

Incrementar la implicación familiar en el centro, el cual debe ser visto como una verdadera comunidad de aprendizaje. ¿Cómo? A través de reuniones, implicación en las tareas escolares (dentro y fuera del aula), asociaciones de madres y padres, inclusión en comisiones mixtas de trabajo padres-profesores para mejorar la calidad educativa, integración de un intérprete cuando exista desconocimiento de la lengua, escuelas de padres, planteamiento de actividades extracurriculares en las que participen las familias y los alumnos, etc. Partimos de la base de que si la familia asiste al centro, el niño también lo hará, sobre todo en aquellos casos en los que presentan bajas expectativas acerca de la educación, escasos recursos económicos, desestructuración en el hogar, etc., aplicándose a los alumnos que muestran rechazo escolar para obtener recompensas tangibles fuera de la escuela, pero también a aquellos con rechazo escolar derivado de problemas de ansiedad.

C) Actuaciones dirigidas al contexto escolar

En este punto se incluyen todas aquellas medidas que profesores y orientadores podemos planificar y desarrollar desde los centros para solventar los problemas de asistencia del alumnado. Aunque como profesionales de la educación participamos en todas las actuaciones dirigidas a las familias o al alumnado, en este caso nos centraremos en cómo adaptar el centro a las características y necesidades de nuestros discentes (González-González, 2014; Gonzálvez, Inglés y García-Fernández, 2018; Kearney, 2008b; Kearney y Graczyk, 2014; Kearney y Spear, 2012; Mallett, 2016; Miñaca y Hervás, 2013; Orska, 2017).

— *Economía de fichas y contratos de contingencias*

Consiste en el establecimiento de conductas que se premiarán o se sancionarán, sobre todo en aquellos casos en los que el rechazo escolar se vincula con problemas de conducta (conducta disruptiva, agresividad, etc.). No estableceremos castigos como la expulsión o la realización de labores sociales, ya que pueden tener un efecto nulo o negativo en la conducta absentista. Las sanciones consistirán en la retirada de algún beneficio o ventaja dentro del ámbito escolar, mientras que el premio puede vincularse al reconocimiento social o a algún recurso educativo (lectura, elección de juegos, etc.).

— *Optimización del ambiente escolar*

El centro debe ser visto como un lugar positivo y seguro. Por ello, se recomienda incrementar la vigilancia en las áreas comunes (evitar casos de acoso o de conflicto), organizar actividades no competitivas para todos en los recreos, promover conductas prosociales, reforzar positivamente al alumnado, llevar a cabo prácticas vinculadas con las experiencias de los jóvenes, potenciar los grupos de debate, favorecer la interacción entre los distintos agentes educativos (reuniones, grupos de discusión, actividades conjuntas), incluir talleres extraescolares para niños y adolescentes (en este caso pueden ser profesionalizantes), etc.

— Mecanismos para registrar la asistencia

Consiste en instaurar medidas como el registro de faltas, diarios, recursos informáticos que nos permitan controlar la asistencia del alumnado, detectar conductas de riesgo y comunicarlo a las familias. Para ello, debemos llegar a un consenso sobre qué faltas se registran, cuándo, cómo, establecer si un retraso se considera falta, cómo se justifican las ausencias, cómo se comunican las faltas a la familia o cuántas faltas admite el centro antes de contactar con otras instituciones.

— Establecimiento de las normas de aula y de centro

Las normas de asistencia y las generales deben ser consensuadas por toda la comunidad educativa y dentro de cada grupo-clase particular, de forma que todos se sientan partícipes de sus derechos y deberes. Una de las herramientas en este sentido es la creación de un buzón de normas para llegar al consenso en el centro y en cada aula.

— Currículo adaptado a las necesidades

El ajuste de los elementos curriculares a nivel de centro, aula y alumnado es esencial para conectar lo que se debe aprender con las necesidades de nuestros discentes. A pesar de que el currículum viene determinado por las distintas Administraciones educativas, lo cierto es que cada centro y cada docente puede adaptarlo a la realidad de sus aulas con el asesoramiento del orientador escolar y siguiendo el principio de autonomía pedagógica de las instituciones educativas. La vinculación del currículum con los intereses, necesidades y posibilidades del alumnado podría hacer de la escuela un lugar al que niños y adolescentes quieran ir, sintiéndose incluidos a través de la participación en su propio proceso de aprendizaje y valorando positivamente los conocimientos que adquieren porque les resultan útiles en sus experiencias diarias.

— Procedimientos para mejorar la transición entre las distintas etapas educativas

Se trata de ayudar a los estudiantes en su adaptación a las nuevas etapas educativas,

sobre todo si hay cambio de centro escolar. Para ello, resulta fundamental el contacto entre los orientadores y los tutores de los centros de referencia, quienes facilitarán el traspaso de información y el apoyo a las familias. Además, se pueden proponer actividades de orientación hacia la nueva etapa, cursos de verano en el centro, nuevas vías de comunicación entre profesores, etc.

— ***Alumnos acompañantes***

Consiste en el entrenamiento a alumnos para que ejerzan de mediadores o acompañantes de los niños o adolescentes que manifiesten rechazo escolar o que estén en riesgo de presentarlo (con o sin ansiedad). Estos alumnos animarían y ayudarían a los estudiantes con problemas de asistencia o en riesgo a regresar al centro para integrarse, participar activamente o relacionarse con otros niños o adolescentes. El apoyo social de los iguales es un factor básico para integrar de nuevo a los alumnos.

— ***Modificación en el horario de clase y programación del estudio***

En los casos más graves, cuando la prevención no es posible, podrían permitirse modificaciones en el horario escolar, de forma que los estudiantes pasen de una asistencia parcial a una total. Además, las ayudas u orientaciones en la planificación del estudio favorecen la reducción de los niveles de ansiedad y el establecimiento de expectativas positivas hacia los logros a alcanzar.

Todas las medidas propuestas pueden incluirse dentro de los programas o planes que establezcan los centros para prevenir o tratar el rechazo escolar.

Todas las intervenciones preventivas o paliativas que se propongan desde la orientación educativa deben ser revisadas periódicamente a medida que se desarrolle su puesta en práctica, así como al finalizar la misma. Esto permitirá la adaptación constante a las necesidades del alumnado de los centros educativos. Igualmente, el seguimiento resulta fundamental con el fin de evitar que se incremente el grado de severidad o posibles recaídas teniendo en cuenta al alumno, el contexto sociofamiliar y el escolar.

RECURSOS WEB

https://diversidad.murciaeduca.es/.

Página web de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia dedicada a la atención a la diversidad, donde se pueden encontrar multitud de recursos, entre ellos un apartado dedicado al absentismo y abandono escolar.

https://www.orientacionandujar.es/.

Web de recursos educativos accesibles y gratuitos, elaborados por Ginés Ciudad Real y Maribel Martínez, dirigidos a todas las etapas educativas.

http://entrepasillosyaulas.blogspot.com/.

Blog del orientador del IES Mar de Poniente de La Línea dirigido a todos los participantes en el proceso educativo: alumnado, padres y profesorado. Contiene una gran diversidad de recursos sobre temas educativos, entre ellos sobre los recogidos en el presente capítulo.

EJERCICIOS PRÁCTICOS

Práctica 1. Detección y primera valoración de la situación de un alumno con problemas de absentismo escolar en 1.º de ESO

1. Introducción de la actividad: la legislación vigente garantiza el derecho y la obligación de todas las personas a la educación, al menos desde los 6 hasta los 16 años.

En el día a día escolar es relativamente frecuente encontrarnos con ciertos alumnos con absentismo escolar, por razones variadas como hemos visto en el apartado teórico, por lo que desde la institución escolar hemos de velar por que cumplan con su deber de asistir al centro educativo.

Por ello, cada comunidad autónoma, al tener transferidas las competencias en Educación, ha articulado diferentes planes o protocolos para dar respuesta a esta problemática, en los que nos indican los diferentes pasos a seguir y las responsabilidades de cada uno de los implicados en el proceso.

2. Objetivo general: conocer las líneas generales a seguir que nuestro sistema educativo marca en un caso concreto de absentismo escolar, así como las responsabilidades que como orientadores tenemos al respecto.

3. Objetivos específicos:

— Reflexionar sobre los agentes implicados en un caso de absentismo escolar y las principales competencias de cada profesional.
— Valorar la importancia de la orientación educativa como dinamizador de este proceso, facilitando la conexión entre alumnado, familias, profesorado y entorno.
— Identificar factores e indicadores a valorar en la evaluación de la situación que pueden estar en el origen del absentismo.

4. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica: esta actividad práctica está enfocada directamente a un centro de Educación Secundaria,

en un curso de 1.º de ESO, aunque se podría generalizar, salvando ciertas características diferenciales de cada etapa educativa, a todos los niveles de las dos etapas educativas obligatorias.

5. Procedimiento de actuación: se trata de una actividad a desarrollar en un grupo pequeño, de 3 a 5 componentes, y exposición posterior al resto de clase, con debate sobre la idoneidad de las respuestas planteadas.

6. Duración aprox. de la actividad: dos horas en total. La mitad de trabajo en grupo reducido y la otra mitad para la exposición y debate en gran grupo.

7. Procedimiento-enunciado de la actividad: en un centro de Educación Secundaria, en la reunión semanal de tutores de 1.º de ESO con el orientador y jefatura de estudios, uno de los tutores expone que tiene un alumno en su clase con un elevado número de faltas en las últimas semanas y que, por más que se lo ha pedido, no ha traído ningún justificante.

Una vez revisada la parte teórica del presente capítulo, en el que se expone la importancia del orientador en casos de absentismo, identificad los pasos a realizar en la primera valoración del caso planteado, como parte esencial para poder plantear, posteriormente, un asesoramiento para conseguir que el alumno asista diariamente al IES.

- ¿Qué agentes están implicados en este proceso? ¿Cuál sería su función principal?
- Como orientador educativo, ¿qué indicadores planteáis que pueden estar originando dicha situación de absentismo?

8. Sugerencias para su desarrollo: buscar información sobre el protocolo de absentismo de tu comunidad autónoma.

Algunos recursos bibliográficos para realizar la actividad:

Protocolos de absentismo de las distintas comunidades autónomas.

9. Completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumnado.

Práctica 2. Asesoramiento a familias para prevenir posibles casos de rechazo escolar en Educación Primaria

1. Introducción de la actividad: el factor más importante para que no se produzca absentismo en los centros educativos es trabajar en la prevención. De ahí la importancia de realizar una intervención proactiva para fomentar la asistencia continuada de los alumnos en un ambiente relajado y sin miedos. Los docentes y las familias son los agentes que más tiempo pasan con los niños y adolescentes, de ahí que resulte esencial entrenarlos y facilitarles las medidas y el apoyo necesario para que puedan actuar con

ellos directamente (Gosch, Flannery-Schroeder y Brecher, 2012). Uno de los ámbitos de actuación de la orientación educativa es el apoyo a la acción tutorial, ejercida por todos los profesores, independientemente de que les sea atribuida la tarea específica de tutorizar a un grupo concreto. Además, el orientador ha de jugar un papel esencial en el fomento de la relación familia-escuela, incentivando y promoviendo la participación real de las familias en la vida del centro. Uno de los mejores medios para poder llegar a todas las familias es a través de la formación que en algunos centros se ofrece a los padres y madres de sus alumnos, la escuela de familias, que suele llevar a cabo en colaboración con la asociación de padres y madres de alumnos (AMPA).

Al tratarse de un centro de Educación Primaria, tenemos que tener en cuenta que, dependiendo de la comunidad autónoma, el orientador se puede configurar como un servicio interno al centro, integrante del equipo de orientación y apoyo, o bien como un servicio externo como parte de un equipo de orientación educativa y psicopedagógica de sector, que atiende a todos los centros de una determinada zona geográfica.

2. Objetivo general: incidir en la importancia que tiene realizar actividades de prevención con la participación de la familia en la vida del centro como base para reducir los niveles de rechazo escolar.

3. Objetivos específicos:

— Identificar las principales causas de rechazo escolar y los indicadores que pueden mostrar los alumnos que lo padecen.
— Familiarizarse con la metodología de trabajo de un orientador en un centro educativo, como asesor psicopedagógico de toda la comunidad educativa.
— Valorar la importancia del entorno familiar en la prevención y detección temprana de los casos de rechazo escolar.

4. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica: esta actividad está enfocada para la etapa de Educación Primaria.

5. Procedimiento de actuación: se trata de una actividad a realizar en grupo reducido, de 3 a 5 alumnos. Los alumnos debatirán sus aportaciones con el resto de la clase.

6. Duración aprox. de la actividad: dos horas. Una hora para el trabajo en grupo reducido, y otra para la exposición, debate y conclusiones en gran grupo.

7. Procedimiento-enunciado de la actividad: la memoria anual del centro del curso anterior recoge la importancia de continuar con el programa de escuela de familias, debido a las características de las familias del alumnado que atiende el centro. La escuela de familias es un programa de formación para padres y madres de alumnos del centro sobre diversos temas de interés que se realiza en el centro en horario de tarde, con la

periodicidad de una sesión por mes.

Así, cuando el equipo directivo está elaborando la programación general anual (PGA) solicita al orientador del centro que realice un asesoramiento psicopedagógico sobre las líneas básicas generales que se deben trabajar en una de las sesiones de la escuela de familias, en concreto sobre la prevención del rechazo escolar.

Como orientador del centro, bien sea como servicio interno o externo a él, elabora un guion de las líneas generales que se deben abordar en dicha sesión de trabajo con las familias. ¿Qué información creéis que es importante que conozcan las familias sobre el rechazo escolar? Aporta toda la información que consideres imprescindible para ayudar a las familias en la prevención y atención temprana ante los primeros síntomas de rechazo escolar.

8. Sugerencias para su desarrollo: en el apartado teórico del capítulo se exponen las principales características del rechazo escolar. Además, se puede profundizar más en el tema con los recursos bibliográficos que se recomiendan para esta actividad. Como guía para responder a esta actividad, podéis resolver las siguientes preguntas:

— ¿Qué es el rechazo escolar?
— ¿Por qué se produce y principales síntomas?
— Tipos de familia y cómo contribuye el estilo familiar en la prevención del rechazo escolar.
— ¿Qué deben hacer las familias si su hijo puede estar manifestando rechazo escolar?

9. Completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumnado.

Práctica 3. Asesoramiento psicopedagógico a tutores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el fin de prevenir problemas emocionales y de asistencia al centro para su abordaje en la hora de tutoría

1. Introducción de la actividad: uno de los ámbitos principales de un orientador en un centro de enseñanza secundaria es el de acción tutorial. Los centros cuentan con un plan de acción tutorial para desarrollar en los distintos niveles educativos, al que el orientador presta asesoramiento especializado para su elaboración y puesta en práctica. Este plan de acción se desarrolla en la hora semanal de tutoría que cada tutor tiene con su grupo en los niveles de 1.º a 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para la preparación de estas sesiones, entre otras cuestiones, los tutores de cada nivel tienen fijada en su horario una hora semanal de reunión con el orientador y jefatura de estudios.

2. Objetivo general: conocer la dinámica de trabajo en un centro educativo para realizar un asesoramiento indirecto a los alumnos que permita la prevención de los

problemas emocionales y de asistencia al centro (rechazo escolar vinculado o no a la ansiedad escolar).

3. Objetivos específicos:

- Identificar posibles actividades a realizar con los alumnos en la prevención de posibles casos de rechazo escolar.
- Realizar una aproximación realista a la metodología de trabajo en un centro educativo, a las estructuras de coordinación docente y a algunos de los planes más importantes que se llevan a cabo en el centro.

4. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica: esta actividad está dirigida a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Dentro de esta, está diseñada concretamente para el nivel de 1.º de ESO.

5. Procedimiento de actuación: se trata de una actividad de aula, a desarrollar en grupos reducidos de 4 componentes, que, posteriormente, expondrán al resto de la clase, para su debate y elaboración de conclusiones generales.

6. Duración aprox. de la actividad: tres horas. Dos horas de clase para el trabajo en grupo reducido. Revisión de teoría, sugerencia de ideas, debate, y redacción del programa y una hora para exposición y debate en gran grupo para la elaboración de conclusiones generales y revisión de dificultades encontradas.

7. Procedimiento-enunciado de la actividad: en las reuniones de coordinación de jefatura de estudios y orientación de los centros de Educación Primaria con su instituto de referencia, los centros de Primaria advierten de la llegada al instituto en el próximo curso escolar de un número significativo de alumnado que puede presentar conductas de rechazo escolar.

Así, en la primera reunión de la comisión de coordinación pedagógica (CCP) del curso, jefatura de estudios solicita al departamento de orientación la elaboración de un programa para la prevención de dichas conductas absentistas, que quedará recogido dentro del plan de acción tutorial del centro (PAT) e incorporado a la programación general anual (PGA) del presente curso.

Como orientador del centro, elabora el borrador del programa que debes presentar para su estudio y aprobación en la próxima reunión de la comisión de coordinación pedagógica.

8. Sugerencias para su desarrollo: para la elaboración del programa puedes seguir los siguientes puntos orientativos:

- Justificación.

— Legislación propia de tu comunidad autónoma.
— Objetivos.
— Destinatarios.
— Actuaciones, temporalización y responsables.
— Metodología.
— Recursos.
— Evaluación del programa.

9. Algunos recursos bibliográficos para realizar la actividad: decreto que regule la orientación en tu comunidad autónoma.

Trabajo autónomo. Actividad de trabajo autónomo 1: búsqueda bibliográfica y legislación

1. ¿En qué consiste esta actividad de trabajo autónomo?

Este trabajo consiste en la consulta, análisis y recopilación de materiales bibliográficos y legislativos que servirán de base para la realización de las actividades prácticas. Las búsquedas se centrarán en dos elementos básicos:

— Literatura científica sobre los problemas emocionales y de asistencia a la institución escolar.
— Legislación estatal, y por comunidades autónomas, que nos permita conocer cómo se interviene ante casos de ansiedad, rechazo y/o absentismo escolar.

2. Agrupamiento: individual.

3. Recursos: Internet, libros de consulta, artículos científicos, programas, etc.

Actividad de trabajo autónomo 2: entrevista al orientador de un centro de Educación Secundaria

1. ¿En qué consiste esta actividad de trabajo autónomo?

Elaboración y puesta en práctica de una entrevista al director/jefe de estudios/profesores de un centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de indagar sobre el tratamiento educativo ofrecido a problemas emocionales como la ansiedad escolar y el rechazo escolar en los centros educativos de referencia. ¿Qué se hace desde la orientación? ¿Qué se hace desde el centro y desde la tutoría? Para ello será imprescindible consultar o preguntar sobre su tratamiento en documentos oficiales como el proyecto educativo de centro, programación general anual, programaciones de didácticas, propuestas y adaptaciones curriculares, plan de atención a la diversidad, plan

de acción tutorial, etc.

2. Agrupamiento: grupos reducidos (3-5 alumnos).

3. Recursos: entrevista por escrito, grabadora y/o vídeos, registro anecdótico, etc., previo consentimiento por escrito de los profesionales entrevistados.

NOTAS

12 Véase capítulo correspondiente de este manual para una ampliación de estos conceptos.

13 Se plantean cuestiones generales que podrán ser reformuladas dependiendo del agente educativo al que se las planteemos.

14 No se ha establecido la división de las distintas medidas por etapas o atendiendo a los criterios de prevención-terapia para evitar reduccionismos, asumiendo que podemos elegir cualquiera de las actuaciones propuestas dependiendo del caso en el que nos encontremos y de las necesidades del mismo (con las adaptaciones pertinentes).

6
Manejo de problemas de conducta en el aula: acoso y ciberacoso inter pares

NIEVES GOMIS-SELVA, MARÍA PAZ LÓPEZ-ALACID,
PATRICIA POVEDA-SERRA Y ANTONIO MIGUEL PÉREZ-SÁNCHEZ

RESUMEN

Los problemas de conducta en el aula son el mayor motivo de queja de los docentes de cualquier nivel educativo. En Infantil las quejas son del tipo «es que este o estos niños son muy moviditos», en Primaria «es que no prestan atención y están siempre…, no paran quietos…», y en Secundaria «la conflictividad en las aulas y los centros está aumentando cada día más, los alumnos cada vez tienen menos límites e incumplen las normas con total impunidad». A todos ellos se añaden los problemas de acoso y ciberacoso que pueden aparecer a edades muy tempranas; podemos encontrar en nuestras escuelas pequeños abusadores de siete u ocho años. El acoso entre iguales es un problema que se ha dado desde siempre y que en épocas pasadas se explicaba diciendo que eran cosas de niños o de chavales, como si fuera un paso necesario en la evolución de la especie. Todo esto cambió en España en 2004, cuando un adolescente, Jokin Z., se suicidó en Hondarribia (Guipúzcoa) víctima del acoso que estaba sufriendo. En este capítulo establecemos las diferencias entre problemas de conducta y acoso, las causas de unos y otro si es que fueran diferentes, determinamos las características de los implicados en el acoso: acosados, acosadores y «mirones», y qué es lo que suelen hacer padres y profesores cuando se encuentran con alguno de estos problemas. A partir de todo esto, establecemos las conclusiones pertinentes. Proponemos una intervención psicoeducativa fundamentalmente primaria (preventiva), basada en la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje mediante la cooperación en el aula, sin olvidarnos de las intervenciones correctivas (secundaria y terciaria).

INTRODUCCIÓN

El acoso (en inglés: *bullying*) entre iguales es un problema que se ha dado siempre. Los primeros estudios se efectuaron en la década de 1970 en Escandinavia; fue Olweus (1973) el que inició la investigación sobre este tema. En nuestro país son, entre otros, Ortega y Díaz-Aguado quienes en la década de 1990 comenzaron los estudios sobre este problema, que ya era preocupante, especialmente en las instituciones educativas no universitarias.

Los hallazgos de las diferentes investigaciones y estudios sobre el tema que nos ocupa, tanto en España como en los países de nuestro entorno, fueron recogidos en el informe sobre violencia escolar publicado por la Oficina del Defensor del Pueblo en el año 2000 (Ochaíta, 2000), el cual fue replicado en 2007 (Del Barrio, Espinosa, Martín, y Ochaíta, 2007).

En nuestro país ya se habían diseñado algunas intervenciones para atajar en la medida de lo posible la violencia en las aulas; así, tenemos el proyecto SAVE (Ortega, 1997a, 1997b, 1998). Pero el punto de inflexión se produjo en 2004, año en el que un adolescente de casi 15 años, Jokin, se suicidó en Hondarribia a causa del acoso que sufrió durante todo un año por parte de algunos de sus compañeros de clase.

Este hecho fue el primer caso documentado de suicidio en España debido a acoso escolar. Por esta razón, entre otras, la repercusión mediática que tuvo fue enorme, lo que obligó a las diferentes Administraciones a tomar cartas en el asunto. A día de hoy (11/02/2019), más de catorce años después de ocurrir este suceso, si introducimos el nombre de Jokin y su apellido en Google, obtenemos más de 15.000 entradas.

Los datos sobre la incidencia del acoso *inter pares* en nuestro país son muy variables. A continuación, ofrecemos los datos obtenidos por algunos autores:

1. Serrano e Iborra (2005) obtienen la cifra del 14,5 por 100 de alumnos de ESO que han sufrido algún tipo de agresión.
2. Los datos ofrecidos en el primer estudio llevados a cabo por la Oficina del Defensor del Pueblo (Ochaíta, 2000) indican que al menos un 39 por 100 de los alumnos ha sufrido algún tipo de acoso, esta cifra baja hasta el 27,3 por 100 en el segundo estudio (Del Barrio et al., 2007).
3. Microsoft (2012) ofrece los datos obtenidos con participantes de 25 países de entre 8 y 17 años, entre ellos España: el 37 por 100 manifiestan haber sufrido algún tipo de ciberacoso, el 71 por 100 acoso, y el 86 por 100 acoso o ciberacoso.

   Estos datos nos parecen un tanto abultados, por lo que los debemos tomar con precaución, es posible que al obtener las medias de los participantes que contestaron a la encuesta los resultados tengan algún tipo de distorsión.
4. Sastre (2016) ofrece datos que indican que el 9,3 por 100 de los alumnos de ESO han sufrido acoso y el 6,9 por 100 ciberacoso (en inglés: *cyberbullying*), siendo las chicas las peor paradas. Esta autora y sus colaboradores extrapolan los resultados al conjunto de la población española y concluyen «que el número de estudiantes de centros públicos que han sufrido acoso se eleva a 111.000 y 82.000 niños y niñas respectivamente» (p. 11). Los datos muestran que el número de acosadores es sensiblemente inferior al de acosados, solo un 5,4 por 100 reconocen haber acosado a alguien, y un 3,3 por 100 ciberacosado.
5. Estos últimos datos son semejantes a los obtenidos por Lobe, Livingstone, Ólafsson y Vodeb (2011) en relación con el ciberacoso en 25 países europeos:

> estos autores informan de que el 6 por 100 de los niños de 9 a 16 años han recibido mensajes desagradables o hirientes, y el 3 por 100 ha enviado dichos mensajes a otros. Más de la mitad de los mensajes de acoso escolar que recibieron fueron «bastante» o «muy molestos».

Las variaciones en los datos son considerables, pero, aunque cogiéramos la cifra más baja (9,3 por 100), esta sería preocupante.

1. DEFINICIÓN DE CONDUCTA DISRUPTIVA, ACOSO Y CIBERACOSO ESCOLAR

La conducta inadecuada puede surgir a cualquier edad y sus primeras manifestaciones pueden darse en forma de desobediencia a las órdenes de los mayores. Estas conductas se convierten en problemas de conducta cuando el comportamiento del niño molesta a los demás e interfiere en su evolución normal. La desvergüenza, las rabietas, el romper objetos, son manifestaciones típicas de esta problemática.

Algunos niños mantienen y aumentan esta conducta con el tiempo, entonces hablamos de trastornos de conducta que, según el DSM-5 (APA, 2013), pueden ser: trastorno negativista desafiante, trastorno explosivo intermitente, trastorno de conducta, trastorno de la personalidad antisocial, piromanía, cleptomanía, entre otros. Todas estas manifestaciones tienen carácter clínico y, por tanto, no nos vamos a ocupar de ellas en este capítulo.

Desde un punto de vista educativo podemos hablar de conducta disruptiva. Es el comportamiento de un/unos alumno/s que pretende/n interferir o romper el desarrollo normal de la clase en el aula (Uruñuela, 2010). Tiene numerosas manifestaciones: desobediencia, falta de respeto a los adultos, no cooperación, etc. Los alumnos «disruptivos» suelen tener problemas para relacionarse con sus pares y con los adultos.

Este autor afina aún más y distingue, dentro de las conductas disruptivas, aquellas que interrumpen o atacan:

— Al proceso de aprendizaje: el bajo rendimiento, el molestar en clase y el absentismo.
— Al proceso de convivencia: falta de respeto, conflicto de poder y violencia.

La violencia puede adoptar diversas formas: «violencia física, la verbal, la violencia psicológica, la social, la violencia contra las cosas y la violencia sexual y de género» (Uruñuela, 2010, p. 173). Dentro de la conducta violenta incluimos el acoso y el ciberacoso *inter pares.*

1.1. Acoso inter pares (bullying)

Acoso escolar es la situación que se produce cuando un alumno está siendo intimidado o victimizado al estar expuesto, repetidamente y con el tiempo, a acciones negativas por parte de otro alumno o alumnos (Olweus, 1997, 2006, 2010).

Más coloquialmente, acoso sería una conducta intencional, desagradable, ofensiva, efectuada por uno o varios alumnos dirigida contra otro que tiene apuros para defenderse (Olweus, 2010).

Otra definición es la que mantiene que el acoso comprende todas «las formas de actitudes agresivas, intencionales, eventuales o repetidas, que ocurren sin motivación aparente, adoptadas por uno o más alumnos sobre otro u otros alumnos, causando dolor, angustia y ejecutadas dentro de una relación desigual de poder» (Cahuas, 2012, p. 100).

La última definición que vamos a ofrecer es la que da el Cyberbullying Research Center (s. f.) que define el acoso como un hostigamiento repetido y deliberado dirigido por un sujeto en una posición de poder hacia otro u otros. Son amenazas físicas, incluyendo agresión sexual, o formas de agresión indirectas como la propagación de rumores. El término «acoso» se reserva para los jóvenes *(inter pares)* y se refiere a estos comportamientos en tanto que ocurren en la escuela o alrededores.

Con la aparición de las nuevas tecnologías el acoso se «moderniza» y en la actualidad ocurre que cuando hay acoso, este no se queda en el centro educativo y se expande por las redes sociales; así pues, el ciberacoso es el acoso escolar realizado a través de las redes sociales.

1.1.1. Fases del acoso inter pares

El acoso es un proceso que pasa por diversas fases, no se inicia de improviso, sino que hay incidentes que lo inician. Piñuel y Oñate (2006) establecen cinco fases en el desarrollo de estas conductas (p. 36):

1.ª fase. Acontecimientos críticos o comienzo del proceso por el inspirador del acoso.

2.ª fase. Acoso y desacreditación escolar, social y familiar: el chico acosado se va convirtiendo en el chivo expiatorio.

3.ª fase. Indefensión psicológica que no se exterioriza pero que está presente en el sujeto acosado.

4.ª fase. Manifestaciones psicológicas y psicosomáticas graves.

5.ª fase. Pueden darse dos situaciones:

— Victimización a largo plazo: expulsión o autoexclusión escolar y social de la víctima y cronificación del daño.
— Superación del daño: resolución y protección del niño.

1.1.2. Tipos de acoso inter pares

El acoso puede adoptar diversas formas de agresión hacia el sujeto acosado:

a) Verbales, directas e indirectas, ambas pretenden acabar con la autoestima de la víctima:

— Directas: insultos, chantaje.
— Indirectas: calumnias, propagación de rumores falsos, apodos humillantes, burlas, sarcasmos, etc.

b) Sociales, tales como no dirigir la palabra, no querer jugar, ignorar, etc.; con todas estas actuaciones se pretende conseguir aislar a la víctima del grupo de iguales.

c) Físicas, este tipo de agresión pretende intimidar a la víctima, imponiéndole su presencia, persiguiéndole o agrediéndole (golpes, patadas…); otras agresiones físicas son:

— Económicas, es un maltrato físico indirecto, son agresiones contra la propiedad de la víctima: hurtar, destrozar, ocultar cosas.
— Sexuales, contacto físico no querido, insinuaciones, coacciones, etc., para conseguir…

Las más comunes son, en primer lugar, el maltrato verbal, al que le sigue la exclusión social y el maltrato físico directo (Conde y Ávila, 2018).

Los lugares donde se producen los distintos tipos de acoso son, principalmente, las aulas y en los períodos de recreo, pero también en la entrada y salida del centro y en los lavabos o vestuarios.

Existe relación entre género y tipo de acoso; así, entre chicos son más frecuentes los ataques físicos y de contenido sexual y entre mujeres violencia verbal, aislamiento y ciberacoso (Ballesteros, 2017).

Todas estas formas de agresión suponen un maltrato psicológico, ya que tienen por objetivo lesionar la personalidad de la víctima mediante una disminución de su autoestima personal y social, en relación consigo mismo y con los demás.

1.2. Ciberacoso (cyberbullying)

El Cyberbullying Research Center (s. f.) define el ciberacoso como el daño intencional y repetido infligido mediante el uso de computadoras, teléfonos celulares y otros dispositivos electrónicos.

Por su parte, Garaigordobil (2011b) lo define como el uso de las TIC, principalmente Internet (correo, mensajería, blogs, etc.) y el teléfono móvil, para acosar a los compañeros, generalmente, de clase.

Tanto el acoso como el ciberacoso *inter pares* tiene tres características (Almirall,

2018; Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora y Ortega, 2014; Ortega, 2002; Sastre, 2016):

— Hay intencionalidad manifiesta en las agresiones realizadas.
— Es una acción continua, no un hecho aislado, que se repite en el tiempo, en ocasiones es diario y dura años; este es el factor que diferencia el acoso de la violencia, esta última tendría un carácter puntual (Del Barrio et al., 2007).
— Hay un desequilibrio (físico, social o psicológico) entre el agresor y el agredido que deja a este último indefenso.

También hay diferencias; así, en el ciberacoso:

— Es en el espacio virtual donde ocurre y en el que:

- no existe el cara a cara (en ciertos tipos de acoso es posible también mantenerse oculto: propagación de rumores),
- no hay agresión física,
- el acosador es menos consciente del daño que hace, y
- el acosador se siente impune porque puede actuar, si así lo desea, desde el anonimato.

— Hay inmediatez, expandir un rumor que avergüence a un chico es muy fácil de hacer, basta un clic y se expande por toda la red en menos de un segundo.
— No se puede saber con exactitud quién accede a la red, la audiencia es incontrolable y desconocida en parte.
— No se circunscribe al espacio temporal, el ciberacoso puede darse a cualquier hora del día y en cualquier espacio, mientras que el acoso se suele dar en horario escolar.
— Son más difíciles de trazar los roles de víctima, agresor y mirones (Lampert y Donoso, 2012).
— Es más fácil, relativamente, acabar con el ciberacoso, ya que el chico ciberacosado puede pedir ayuda virtual o impedir que los ciberacosadores se pongan en contacto con él bloqueándoles el acceso; esta última estrategia es usada por seis de cada diez niños ciberacosados y es vista por ellos como efectiva, también es cierto que cuatro de cada diez no se lo dicen a nadie (Lobe et al., 2011).
— Y, por último, su impacto es mucho mayor que el del acoso; en este último se sabe quiénes son los sujetos que agreden y el acosado tiene más posibilidades de recibir ayuda de compañeros o de profesores; en el caso del ciberacoso, el chico está solo en su casa con el teléfono o con el ordenador.

Hay que distinguir entre ciberacoso y otras prácticas indeseables que se producen en la red. El ciberacoso se produce entre menores sin que haya ningún adulto por medio,

aunque es posible que alguno participe de forma indirecta, sería acoso iniciado por un menor al que el adulto se «agrega» con la misma finalidad que el menor acosador.

Si el iniciador fuera un adulto, no sería ciberacoso, sería probablemente engaño pederasta (en inglés: *grooming*), en el que el adulto, mediante engaños, pretende conseguir del menor imágenes íntimas para pasar posteriormente al chantaje y la extorsión. El *groomer* (el adulto delincuente), si es descubierto, termina imputado, y condenado, por pornografía infantil.

Otra práctica usada con relativa frecuencia por menores es el *sexting,* que consiste en enviar/recibir imágenes o vídeos sexualmente explícitos a través del teléfono o Internet, en una especie de exhibicionismo *online*. Estas imágenes suelen ser creadas por los propios protagonistas y, muchas veces, acaban en Internet fuera de su control, pasando a ser usadas como una herramienta más de ciberacoso (Flores, 2010).

2. ACTORES

2.1. Los alumnos

2.1.1. Acosadores

La existencia de chicos acosados es posible porque existen acosadores que desarrollan estas conductas de agresión, que, de una forma u otra, les han sido reforzadas.

Son los «matones», chicos algo más que chicas, que suelen pertenecer a la misma clase que la víctima y que son algo mayores que ella. A estos alumnos se les suelen atribuir una serie de características bastante amplias: bajo rendimiento académico, problemas de conducta desde muy pequeños, agresividad, hurtos, embustes constantes, ninguna empatía hacia sus pares, autoestima baja, impulsividad y no soportan la frustración. Son dominantes y entran en conflicto con facilidad, reaccionando con violencia, ya que suelen interpretar como agresivas conductas insignificantes, creyendo que en realidad ellos son las víctimas (Arroyave, 2012; Olweus, 2001; Roesch, 2007; Serrano, 2008; Whitney y Smith, 1993).

Trianes (2000) establece tres categorías de problemas representativos de estos chicos:

1.ª De conducta: TDAH y trastorno negativista-desafiante.
2.ª Disociales: bajo compañerismo y falta de solidaridad.
3.ª De control: explosivo-intermitentes y adaptativos.

En el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (Del Barrio et al., 2007), los profesores opinan que los alumnos agresores lo son debido a sus características de personalidad, sus problemas familiares y su contexto social.

A pesar de todo lo dicho, es posible que no exista un perfil previo de acosador-acosado que Almirall (2018) llama «la extraña pareja»; este autor expone que:

> Lo que desencadena la fatídica relación de acoso tiene su origen en el hecho de que el acosador no puede soportar algún rasgo singular de la víctima, no puede resistir algún elemento que le recuerda vivamente algún aspecto del propio malestar y, por ello, intenta tomar al otro como chivo expiatorio (p. 29).

El acosador ataca a su víctima de forma estudiada y premeditada, en algún punto débil donde no puede o no sabe defenderse, en unos casos será el aspecto físico, en otros lo será su situación familiar, su etnia, su orientación sexual, su religión, la presencia de alguna discapacidad, o su buen o mal rendimiento académico. Lo que pretende es, además de divertirse, molestar, humillar, someter, destruir a todo aquel que siente que le pueda suponer una amenaza de cualquier tipo (Del Barrio et al., 2007; Díaz-Aguado, 2010; Ochaita, 2000; Smith y Ananiadou, 2003; Valadez, 2008).

Es curioso constatar que, en el caso del ciberacoso, la mitad de los acosadores fueron antiguos amigos de la víctima (Ballesteros, 2017).

Las consecuencias futuras para estos niños pueden ser peligrosas: vandalismo, drogas y delincuencia (Pepler, Jiang, Craig y Connolly, 2008; Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011). Hemphill et al. (2011), en un estudio longitudinal, encontraron fuertes relaciones entre el acoso escolar y el llevar armas, el robo, la conducta violenta, consumo de marihuana y consumo excesivo de alcohol.

2.1.2. Acosados

Son las víctimas. Estos chicos suelen tener un perfil caracterizado por algún tipo de discapacidad, por ser miembros de minorías étnicas, raciales, culturales, etc., por su aspecto físico (sobrepeso, gafas, menor fortaleza física), etc.

En relación con el género, en el acoso las diferencias no son muy altas, los varones son ligeramente más acosados que las mujeres, iniciándose el acoso sobre los nueve años y medio de edad. En el ciberacoso, las dos terceras partes son mujeres y el inicio se produce sobre los doce años de edad (Ballesteros, 2017).

El niño víctima de acoso posee un repertorio de habilidades sociales muy escaso, por lo que no sabe cómo actuar para salir de situaciones comprometidas. En clase no tiene amigos, su estatus sociométrico es muy bajo o negativo, no puede compartir lo que le pasa y no le apoya nadie, todo lo cual hace que resulte ser una víctima fácil para el acosador. Suelen tener una muy baja autoestima.

Estos chicos suelen negarse a decir qué les pasa a padres y profesores. Si llegan a casa o a clase con moretones o rasguños, dicen que se han caído, lloran y no dicen por qué, pierden sus cosas en lugar de decir que se las han robado, etc. Todos los pares del sujeto conocen la situación, pero todos se callan y el que más el acosado, no vaya a ser

que encima le llamen «chivato»; es la «ley del silencio».

Este es el tipo común de víctima, pasiva, pero es posible encontrar víctimas que tienen una conducta irritante que provoca la ira del acosador, son las menos (Avilés, Irurtia, García-Lopez y Caballo, 2011).

Hay intentos por escapar de la situación, Sastre (2016) agrupa en cinco categorías las estrategias que suelen emplear estos chicos:

1.ª Relacionadas con pedir ayuda o buscar soluciones.
2.ª De gestión interna, el niño/a intenta solucionar la situación escondiéndola, pensando en otra cosa, o en que es una situación pasajera y ya mejorará, etc.
3.ª Reevaluadoras, el niño/a le da la vuelta a la situación e intenta verla de otra forma, con humor, de forma positiva, etc.
4.ª De evitación, abandonar la escena o, en el ciberacoso, apagar el móvil o el ordenador para evitar la situación.
5.ª De enfrentamiento, el niño/a se resigna o busca ayuda farmacológica para enfrentar la situación.

Evidentemente, solo las estrategias del primer grupo son las adecuadas para resolver una situación de acoso, del resto unas son mejores y otras peores, las del último grupo son, sin duda, las menos recomendables.

En cuanto a las secuelas de ser acosado, Elliot (2008) señala posibles somatizaciones, entre ellas: tartamudez, bulimia/anorexia, dolor de estómago, enuresis y pesadillas nocturnas; otras consecuencias que también apunta son: bajo rendimiento, retraimiento y fobia escolar. Arroyave (2012) añade a todas ellas ansiedad, depresión, autolesiones e ideas de suicidio, que pueden llegar a hacerse efectivas.

No es extraño que la persona acosada, más adelante, se convierta en acosador de otras más débiles que ella, o en ciberacosador anónimo para desquitarse de sus acosadores.

2.1.3. Los demás

Los sujetos que participan en estas conductas no son únicamente los chicos acosados y los acosadores, también hay que incluir a los testigos y a los instigadores (García-Montañez, Martínez y Amaury, 2015). Por su parte, Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen (1996) identificaron varios tipos de implicados en las situaciones de acoso en las que, además de víctima y acosador, se dan los roles de reforzador del acosador, asistente del acosador, defensor de la víctima y forastero, este último rol es el que describe al sujeto que no hace nada, que no toma partido por nadie.

1. Reforzadores del acosador. Son los seguidores del «matón» que instigan y refuerzan su conducta y que, de hecho, se convierten en acosadores ellos también atacando en pequeño grupo a la víctima.

2. Asistentes del acosador. Son sus partidarios, no azuzan al acosador, pero le refuerzan con conductas tale como «reírle las gracias» o aplaudirle mientras ejerce su «matonismo».

3. Defensores de la víctima:

- Activos, son aquellos a los que no les gusta la situación y en la medida de sus posibilidades ayudan a la víctima.
- Pasivos, son los que, aun simpatizando con esta, no se ven capaces de hacer algo y tienden a distanciarse del escenario.

4. Forasteros, este papel está reservado a los espectadores del drama, no parecen estar ni a favor ni en contra, no toman partido y actúan como si lo que está ocurriendo no fuera con ellos, pero solo lo parece, porque sus actitudes son muy variadas, pueden sentir desde vergüenza, miedo y temor a que les vaya a pasar a ellos, hasta satisfacción por la situación de la víctima (porque les cae mal). En general sienten coraje, pero no tienen el valor suficiente para ayudar a la víctima, por lo que sus niveles de ansiedad y preocupación suelen ser altos (Valadez, 2008).

Su actuación es «fuertemente perjudicial, en la medida en que con su pasividad contribuyen a la continuidad de la acción ofensiva y, sobre todo, a la soledad vivida por la persona atacada» (Almirall, 2018, p. 32).

En cuanto al género, los chicos adoptan más frecuentemente que las chicas los roles de acosador y de reforzador y asistente del acosador, mientras que las chicas adoptan los otros dos roles. Al cruzar las variables rol y género, estos autores (Salmivalli et al., 1996) encontraron diferencias en el estatus sociométrico:

- Las víctimas, chicos y chicas, obtienen un estatus sociométrico negativo, son muy poco aceptadas y muy rechazadas.
- Los chicos acosadores y las chicas reforzadoras y asistentes también obtienen un estatus negativo, pero se ven a sí mismos como muy populares entre sus pares (Salmivalli, 1998).
- Las acosadoras presentan un estatus controvertido: son más rechazadas y más aceptadas que la media.
- Los chicos reforzadores alcanzan un estatus positivo (alta aceptación, bajo rechazo), son chicos populares.
- Los chicos asistentes alcanzan una puntuación media tanto en rechazo como en aceptación.
- Los defensores, chicos y chicas, son los que obtienen un estatus más alto, son los que alcanzan una puntuación más alta en aceptación y más baja en rechazo.
- Los forasteros, chicos y chicas, sacan puntuaciones por debajo de la media en aceptación y rechazo social, son chicos relativamente ignorados por el grupo.

2.2. La familia

Para García-Montañez et al. (2015), el acosador no nace en la escuela, sino que sus experiencias familiares tempranas influyen en su comportamiento futuro, al proporcionarle «modelos de cognición internalizada que se relacionan con la adquisición de habilidades sociales para resolver conflictos más allá de la agresión, y también con creencias que legitiman la violencia» (p. 32). Más adelante estos autores añaden:

> Es indudable que los niños que son golpeados y humillados muchas veces por causas que no pueden controlar, y no son respetados por su familia, buscan atención, prestigio y respeto mediante el maltrato a sus pares, especialmente en los escenarios de juego, convivencia y estudio (p. 32).

En el caso de los niños acosadores, las pautas de crianza familiar pueden ser:

— Muy permisivas, de tal manera que el chico, porque suelen ser niños, no ha interiorizado ningún principio de convivencia y cree que todo lo que se le ocurra hacer está bien hecho; en este tipo de familias puede coexistir el afecto con la ausencia de normas.
— Muy autoritarias, llegando a haber sido, o estar siendo, objeto de malos tratos dentro de su familia (Beck, 2003); de esta forma el niño ve con normalidad las conductas agresivas de sus mayores y, por aprendizaje vicario, las suyas también serán agresivas.

También se han apuntado como aspectos que favorecen la aparición de conductas de acoso la desestructuración familiar o la aceptación de la conducta acosadora del hijo por parte de los padres (Serrano e Iborra, 2005).

Resumiendo, podemos decir que la influencia de la familia es directa en caso de conflicto familiar y tolerancia hacia la violencia, e indirecta cuando nos referimos a ausencia de valores, dificultades de comunicación y control ineficaz.

En lo que respecta a las familias de las víctimas, estas suelen tener una actitud muy protectora con el hijo, actitud que consigue resolverle los problemas, o no, pero que no permite que aprenda a resolverlos por sí mismo; el resultado es inseguridad cuando el chico se encuentra ante una situación en la que los padres no intervienen porque no se enteran o porque no pueden intervenir. También es posible encontrar familias desestructuradas o padres autoritarios o negligentes (Serrano e Iborra, 2005).

2.3. El profesor

Las opiniones del profesor acerca del acoso *inter pares* son fundamentales en su actuación frente a él, sus creencias, prejuicios en muchos casos, van a determinar las

estrategias que va a emplear en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los Informes del Defensor del Pueblo de 2000 y 2007 (Ochaita, 2000; Del Barrio et al., 2007), los profesores no consideran las agresiones entre alumnos un problema principal, el abuso entre iguales tiene una importancia media. Los problemas más importantes para ellos son las conductas disruptivas, las malas maneras y las agresiones a profesores.

Los docentes atribuyen la existencia de acoso en los centros a circunstancias ajenas, a causas externas a ellos mismos y fuera de su control. Para ellos, el clima del centro y la forma de organizarse en él son de escasa importancia. Así, las causas de la existencia de acoso son las características de la víctima y del agresor:

— Víctima: rasgos de personalidad, características físicas, falta de amigos y tipo de familia.
— Agresor: problemas familiares, contexto social, personalidad de los alumnos.

Díaz-Aguado (2010) añade las siguientes atribuciones, todas ellas externas al profesorado:

— Falta de disciplina en las familias.
— Falta de implicación de las familias.
— Falta de apoyo por parte de la Administración.
— Legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada.
— Ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones.

Con respecto al grado de conocimiento que los docentes tienen acerca de los conflictos que se producen en el centro, estos consideran que la mayoría de las veces se enteran, pero más de una quinta parte de los profesores encuestados contestan que solo a veces se enteran. Sin embargo, el 25 por 100 de los alumnos opinan que los profesores no se dan cuenta de los conflictos y cuando van a pedir ayuda, solo entre un 10 y un 20 por 100 lo hace a algún profesor (Del Barrio et al., 2007; Ochaita, 2000).

Estos datos coinciden con los aportados por la investigación de Valadez (2008), en la que muestra que el 41,6 por 100 de los docentes no se enteran y casi una tercera parte (28,7 por 100) no intervienen cuando hay situaciones de acoso.

Díaz-Aguado (2010) obtiene resultados relativamente opuestos: algo más de la mitad del alumnado piensa que los profesores trabajan para que no se produzcan situaciones de acoso, pero todavía hay un 23 por 100 de profesores que no se enteran.

A veces el profesor es el problema: el 49 por 100 y el 61 por 100 respectivamente de los docentes encuestados manifiestan que se producen insultos y ridiculización del profesor al alumno (Del Barrio et al., 2007; Díaz-Aguado, 2015; Ochaita, 2000).

Por último, citaremos el trabajo de Valdés, Estévez y Manig (2014), que consiste en una revisión de la investigación existente sobre el tema; encuentran estas creencias en el

profesorado:

— Las agresiones sociales no son acoso.
— Las agresiones psicológicas y sociales son menos perjudiciales que las físicas.
— No se tienen en cuenta las diferencias de poder entre agresor y agredido.
— En muchos casos la víctima puede resolver por sí sola dicha situación.

También encuentran tres grupos de creencias a las que el profesor atribuye el acoso:

— Los que atribuyen el acoso a rasgos normales del proceso de desarrollo del niño.
— Íd. a la familia y los medios de comunicación, factores que se sitúan fuera de la escuela.
— Íd. al funcionamiento de la escuela y las estrategias de los propios docentes para manejarlo.

Valdés et al. (2014) en su investigación obtienen datos que avalan la diversidad de las creencias de los docentes y que, en general, no tienen en cuenta «aspectos relativos a diferencias de poder entre agresor y víctima, la presencia de agresiones indirectas, la intención del agresor de causar daño y el carácter continuo de estas agresiones» (p. 59).

2.4. La institución educativa

Podemos considerar al sistema educativo como un factor de riesgo en la génesis del acoso entre iguales y ello por diversas razones.

Una de ellas tiene que ver con los contenidos que se imparten en los centros, de los que podemos destacar:

— Su desconexión con el contexto sociocultural en que se mueve el alumno: lo que se enseña en los centros escolares no tiene nada que ver con la vida cotidiana del alumno.
— La rigidez del programa, el cual está circunscrito, en demasiadas ocasiones, al libro de texto.
— La falta la adaptación a las necesidades de los chicos.

Otra es la relacionada con la metodología usada para impartir esos contenidos, metodología que está basada en el libro de texto, los deberes, la memoria y los exámenes.

Y la tercera, no la última, es la relacionada con la respuesta que le da el sistema educativo a aquellos alumnos que no son capaces de soportarlo. Dicha respuesta suele ser la repetición de curso, mediante la cual hacemos volver a cursar al chico todo lo que no ha logrado aprender y, también, todo lo aprendido[15], situación que el alumno

repetidor vive como un castigo. Es el conocido «efecto Mateo»: «Porque al que tiene se le dará y tendrá de sobra; pero al que no tiene, aún aquello que tiene se le quitará» (Mt. 13_{12}), que traducido al ámbito educativo quedaría de la siguiente forma: «al chico que apruebe todo el curso se le dará el pase para el nivel siguiente, pero el alumno que suspenda tres asignaturas tendrá que repetir esas tres y se le quitarán todas las demás que tenga aprobadas».

Y la repetición no es precisamente una medida excepcional sino habitual. Como se indica en el siguiente capítulo de este manual, en el último curso que el MEC ha dado cifras sobre aprovechamiento escolar, 2016/17 (MEyFP, 2019a), casi 90.000 alumnos de EP y más de un cuarto de millón de ESO repetirían curso al año siguiente. En la figura 5.1 mostramos la evolución del número de repetidores en los últimos años, las cifras más bajas son las del curso que comentamos, lo que nos permite decir que vamos mejorando (aunque parece que la curva va remontando), pero a una velocidad tan lenta que necesitaríamos dos décadas para conseguir un nivel aceptable, si es que hay alguno.

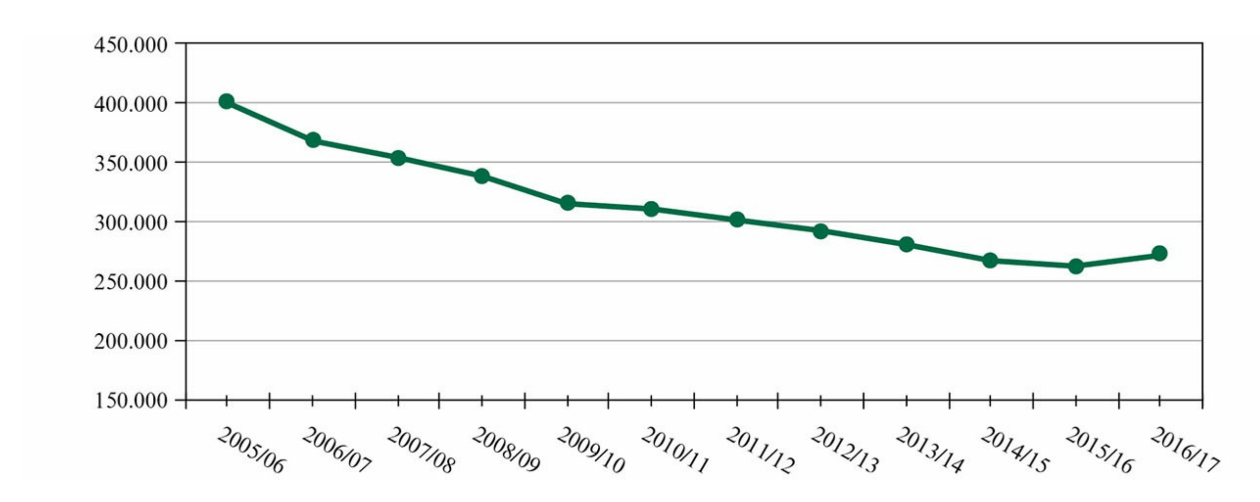


Figura 5.1.—ESO: número de repetidores, en miles (adaptado de Pérez, 2018).

En la figura 5.2 vemos que el porcentaje de alumnos españoles que a los 15 años ha repetido al menos un año es el 35 por 100, mientras que la media de la OECD es un 13 por 100. En esta figura también se muestra el coste que suponen los alumnos repetidores, en la OECD representa el 4 por 100 del gasto anual en Educación Primaria y Secundaria, en España es más del 12 por 100, el triple en ambos casos. El coste por alumno repetidor en España está cerca de los 12.000 dólares (OECD, 2011). Evidentemente, la OECD recomienda eliminar las repeticiones (OECD, 2012).

Con este tipo de medidas, ¿no estaremos creando las condiciones ideales para que se dé la tormenta perfecta? Si el alumno acosador tiene como características, entre otras, ir a la misma clase que la víctima, ser algo mayor que ella y tener un bajo rendimiento académico, ¿no son estas las que tiene un alumno repetidor?

Pues sí, estamos creando dicha tormenta. Se ha encontrado un alto porcentaje de

alumnos acosadores que, al mismo tiempo, son alumnos repetidores con una muy baja integración social y, por tanto, escolar; las correlaciones halladas entre acosador-repetidor son significativas (Aristimuño y Noya, 2015; Cerezo, 1997; Sánchez y Cerezo, 2010).

Además:

> Nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renuncias acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila (Pennac, 2009, p. 58).

Todo lo anterior hace que a muchos alumnos, y no solo a los que tienen un bajo rendimiento, les resulte desagradable asistir al centro educativo; sin embargo, están obligados a acudir a él. Esta violencia institucional origina aburrimiento y desinterés por las tareas académicas porque la institución académica es vista como algo inútil. Con estas premisas los enfrentamientos, las conductas disruptivas y la descarga de frustraciones en otros alumnos están servidas (Almirall, 2018; Armas, 2007; Morduchowicz, 2010).

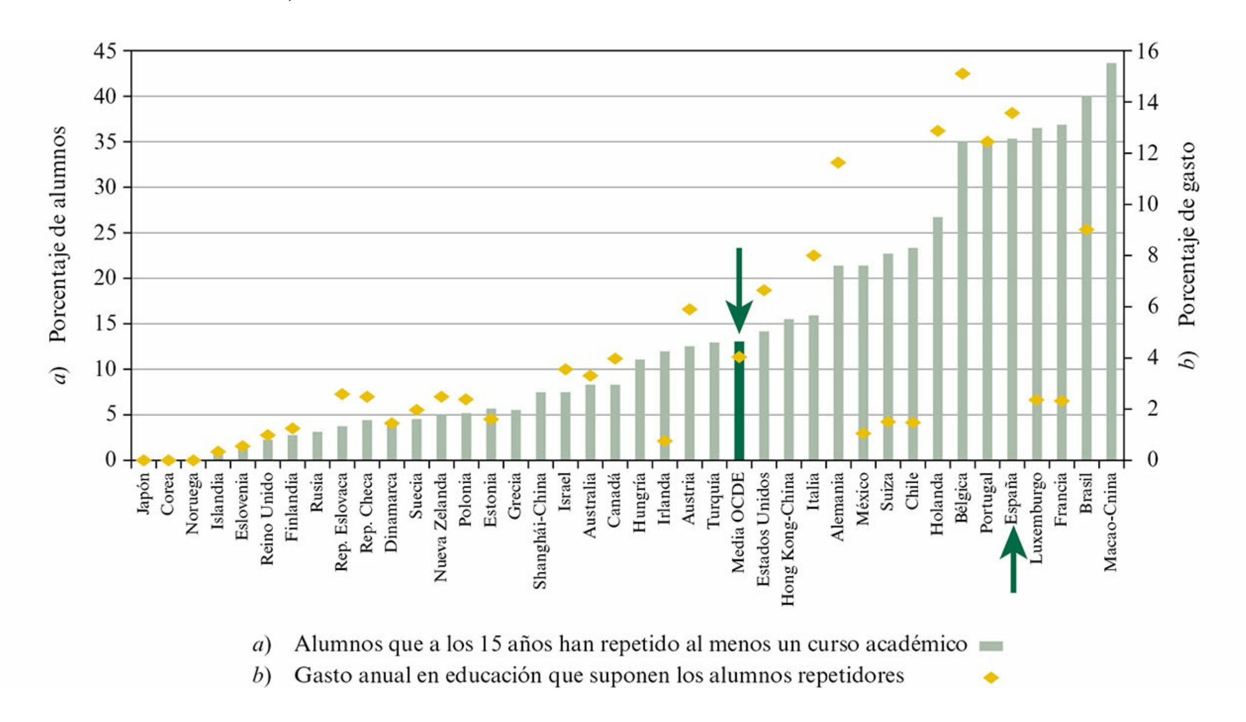


Figura 6.2.—Porcentaje de alumnos repetidores y gasto (OECD, 2012, p. 50).

Volviendo otra vez a Pennac, ¿nos extrañaría encontrar que algunos de nuestros alumnos, pocos o muchos, sustentasen opiniones parecidas a la siguiente?:

> ¡En todo caso no seré como tú, vieja loca! Nunca seré profe, araña envuelta en su propia tela, carcelera atornillada a la mesa de tu despacho hasta el final de sus días. ¡Nunca! ¡Nosotros los alumnos pasamos; vosotros os quedáis! Somos libres y a vosotros os han condenado a cadena perpetua. Nosotros, los malos alumnos, puede que no lleguemos a ninguna parte, pero nos movemos. La tarima no será el lamentable reducto de nuestra vida (Pennac, 2009, p. 49).

Creemos que no.

Ya para terminar este apartado, en la tabla 6.1 mostramos un listado no exhaustivo de las características de los actores principales en el acoso *inter pares.*

3. CONCLUSIONES

El acoso *inter pares* lo podemos representar mediante el triángulo de la violencia de Galtung (Calderón, 2009), en el que los vértices representan la conducta, las actitudes y la situación, aspectos que se corresponden con tres clases de violencia: directa, cultural y estructural. En el tema que nos ocupa:

1. La violencia directa es la violencia visible, la que se observa, es la conducta del alumno agresor y agredido,
2. La violencia cultural se manifiesta a través de las actitudes de los alumnos hacia la institución educativa o hacia otros alumnos.
3. La violencia estructural es la que ejerce la institución sobre sus usuarios, especialmente sobre los alumnos, creando una situación muy difícil de superar. Es la peor de todas porque es difícil distinguirla y difícil luchar contra ella.

Como vemos, el problema del acoso *inter pares* no tiene una solución fácil porque sus causas son muy diversas. Si actuamos solo sobre las conductas, vamos a conseguir poco o nada, porque solo lo hacemos con los aspectos visibles, pero no actuamos sobre las actitudes que pueden venir determinadas por la familia o por la propia institución educativa, sobre aquellos aspectos institucionales que están generando conflicto en los alumnos (y en sus familias).

TABLA 6.1

Características de acosadores y víctimas (adaptado de Mayorga, 2010; Serrano e Iborra, 2005)

	Acosador	**Acosado**
	— Alcohol y drogas. — Baja autoestima.	— Algún tipo de discapacidad. — Aspecto físico: sobrepeso, gafas,

Individuales	— Egocentrismo. — Envidia. — Impulsividad. — Mayor fortaleza física. — Ira. — Trastornos de conducta: TDAH, trastorno negativista desafiante, trastorno disocial.	menor fortaleza física… — Baja autoestima. — Inquietud, inseguridad. — TDAH. — Trastorno depresivo. — Trastorno desafiante. — Trastornos de conducta.
Familiares	— Desestructuración familiar. — La familia acepta la conducta acosadora del hijo. — Mala comunicación intrafamiliar. — Maltrato dentro de la familia. — Padres autoritarios o negligentes. — Poco tiempo en común hijos-padres.	— Desestructuración familiar. — Maltrato dentro de la familia. — Padres autoritarios o negligentes. — Padres muy protectores. — Poco tiempo en común hijos-padres.
Escolares	— Bajo rendimiento. — Contenidos y metodologías obsoletos. — Falta de atención a la diversidad. — Fracaso escolar, que puede ocasionar absentismo y/o abandono escolar. — Nula transmisión de valores. — Permisividad frente a las conductas agresivas. — Resentimiento.	— Falta de confianza en el profesorado. — No participación en actividades grupales. — Relación alumno-profesor escasa o nula. — Relaciones *inter pares* escasas o nulas. — Resentimiento.
Sociales	— Baja tolerancia a la frustración. — Dificultad para cumplir las normas. — Estatus sociométrico negativo. — Empatía y asertividad escasa o nula. — Falta de habilidades sociales. — Relaciones negativas con adultos.	— Estatus sociométrico negativo. — Falta de habilidades sociales. — Miembro de minorías étnicas, raciales, culturales.

Lo que no podemos hacer de ningún modo es «patologizar» la educación derivando los problemas a los servicios de salud (psicólogo o psiquiatra) en el momento en que aparecen. Si así lo hacemos, estaremos quitándonos el problema de encima, pero no solucionaremos nada.

Los problemas *educativos* han de ser resueltos con medidas *educativas* y cuando estas hayan sido aplicadas y hayan fracasado, entonces, y solo entonces, es cuando habrá que buscar otra alternativa.

De hecho, cuando se les pregunta a los alumnos cuáles son las mejores medidas para luchar contra el acoso, apuntan las siguientes (Garaigordobil, Martínez y Machimbarrena, 2017):

— apoyo activo a la víctima por parte de todos los compañeros,
— educar en la igualdad y el respeto mutuo, y
— trabajar cooperativamente para unir a la clase,

y la que los alumnos consideran más ineficaz: llevar al agresor al psicólogo o al

psiquiatra.

Terminaremos este apartado aportando las recomendaciones efectuadas por el Defensor del Pueblo en sus informes sobre violencia ya citados:

— Importancia del clima del centro y de su organización.
— Formación inicial y permanente del profesorado.
— Inclusión de las familias y alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en los centros.
— Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje de forma global y a largo plazo.
— Participación de los alumnos en la elaboración del reglamento de régimen interno (RRI).
— Metodología cooperativa/participativa.
— Enseñanza de y en valores.

4. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Tal como hicimos en el capítulo 4 («Dificultades de aprendizaje en contextos escolares»), la intervención en el acoso seguirá el modelo RtI *(Response to Intervention)*.

Como ya dijimos, este modelo pretende evitar o paliar posibles problemáticas. Es, por tanto, esencialmente preventivo, al perseguir, en primer lugar, que las conductas de acoso no aparezcan y, en segundo, que desaparezcan si es que surgen.

4.1. Primer paso: intervención primaria/preventiva

Hemos indicado anteriormente las características y condiciones que hacen que un niño se convierta en el matón de la clase y, entre ellas, destacábamos el bajo rendimiento que suele venir acompañado por la repetición de curso y por la baja autoestima y el resabio que este hecho produce.

Las actitudes que estos niños desarrollan son de resistencia a la escuela, al instituto, porque la identificación que mantienen con ella, instrumental y expresiva, es nula. Para este tipo de alumnos la escuela no sirve para nada (instrumental) y lo que le cuentan en ella son tonterías (expresiva), razones que le sirven para contraponer a los valores académicos los de su grupo de «colegas».

Por lo que respecta a la víctima, hemos apuntado que es un niño que no tiene amigos en clase, que se encuentra solo sin nadie que le eche una mano. Esta situación puede ser la responsable de su posible bajo rendimiento y fracaso, pudiendo generar también actitudes de resistencia, ya que la escuela le resulta un lugar de sufrimiento.

Todas estas circunstancias hacen que el niño en el que concurren se aparte cada vez más de la dinámica de la clase y desarrolle conductas incompatibles con su aprendizaje

y, en el caso del matón, con el de los demás.

Al adoptar el modelo RtI como modelo de intervención psicoeducativa hemos de diseñar una primera actuación que evite que aparezcan estas conductas indeseables. Este primer paso debe darse sobre el centro en su conjunto para crear un clima de enseñanza/aprendizaje adecuado que haga que todos los alumnos se integren en la dinámica de la clase (Garaigordobil et al., 2017). Como se refleja en el capítulo de aprendizaje cooperativo de este manual, Johnson y Johnson (1994) afirman que la estructura de la organización determina el 85 por 100 de la conducta del sujeto y solo un 15 por 100 viene determinada por este.

Son numerosísimas las guías, orientaciones, proyectos, etc., que hay disponibles en la red, si introducimos en Google los términos guía + prevención + *bullying,* encontramos más de un millón de entradas, lo que nos indica el interés que hay por este problema. Estos materiales son puestos a disposición del público por diferentes organismos: Administración, asociaciones de padres, asociaciones diversas, sindicatos, etc.

Vamos a comentar dos proyectos que han demostrado tener éxito en la prevención de la violencia escolar: las Escuelas Aceleradas (ASP) y el Proyecto Atlántida (PA).

El primero pretende reducir/eliminar el fracaso escolar centrándose en la escuela/instituto, en los contenidos del currículo y en la forma de abordarlos mediante metodologías cooperativas. El ASP se basa en la incorporación de todos los alumnos a la dinámica del centro y en la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre todos los aspectos de la vida del centro, y aquí se incluyen las normas de convivencia.

No es una intervención preventiva exclusivamente del acoso escolar, pero como el fracaso escolar, la repetición de curso y, su consecuencia, la insatisfacción del alumno con el centro, son desencadenadores de conductas disruptivas, si los eliminamos estaremos eliminando también dichas conductas y una de ellas es la violencia.

El PA se centra también en la participación democrática y en las metodologías cooperativas, pero centrándose en lo que atañe a los problemas de convivencia. Indica algunas modificaciones a hacer en el currículo, pero no pasa de ahí. Creemos que este tipo de intervenciones se quedan cortas, ya que, como hemos indicado, las conductas disruptivas se han de abordar desde un punto de vista sistémico, pues es el sistema educativo el que genera, en gran parte, estos problemas, y mientras no se aborde, además del *cómo,* que es imprescindible, el *qué*, el *cuánto*, y el *cuándo* se enseña, los resultados, aunque sean satisfactorios, no lo serán en demasía.

El PA actúa sobre el síntoma, pero no sobre las causas que lo generan, aunque se reconoce la violencia estructural o sistémica de las escuelas burocráticas cuando Torrego y Moreno (2001) hacen suyas las palabras de Ros y Watkinson (1999):

> la educación obligatoria, según estos autores, obliga a realizar agrupamientos artificiales generando ambientes despersonalizados, hay personas y grupos que son habitualmente excluidos del sistema escolar, y los procesos de estigmatización y

> de «etiquetado» propios de la cultura escolar condenan al fracaso a muchos alumnos. Además, el tiempo y la atención del profesor no se distribuyen con la misma intensidad y duración a todos los alumnos. Los conflictos latentes, como los comportamientos sexistas, no se abordan siempre o se hace en una dirección equivocada, y, desde luego, las normas recogidas en los reglamentos de convivencia no siempre se aplican por igual a todos los miembros de la comunidad educativa (Torrego y Moreno, 2001, p. 16).

Veamos las características de estos programas.

4.1.1. Escuelas aceleradas (Accelerated School Project, ASP)

Imagina una escuela... en la que todos los niños sobresalgan a niveles altos, independientemente de su origen. Imagina una escuela que trata a todos los niños como dotados y se basa en sus fortalezas a través de estrategias de enriquecimiento, investigación independiente, resolución de problemas, ciencia, escritura, música y arte.

Imagina una escuela en la que todos los miembros de la comunidad escolar desarrollen una visión de su escuela ideal y en la que colaboren para lograr ese sueño al tomar decisiones importantes sobre el currículo, las estrategias de instrucción y la organización escolar.

Imagina una escuela donde las ideas cuentan. Deja que tu imaginación llegue tan lejos como puedas y has descubierto la escuela acelerada (Jaszcz, 2009, p. 4).

Este proyecto surge en California (EE. UU.) en 1986, creado por el profesor de la Universidad de Stanford H. M. Levin, con el objetivo de reemplazar a la escuela «remediadora» por una escuela acelerada que brinde oportunidades de aprendizaje enriquecido y acelerado para todos los estudiantes a lo largo del currículo.

En un principio el ASP iba dirigido a escuelas con un alto número de chicos en riesgo de fracaso escolar. Levin define a estos chicos como un alumno «cuyo éxito en la escuela, tal como suele estar constituida, es muy improbable (Levin, 1995, p. 81). Por tanto, cuando un centro se adhiere al proyecto, el fin que se fija es que todos los alumnos deben tener los niveles apropiados de su grupo de edad al terminar la escolarización básica. El concepto que tienen estas escuelas de los alumnos con alto riesgo de fracaso es opuesto al mantenido por las escuelas de corte tradicional.

El ASP se basa en el supuesto de que, a través de experiencias educativas retadoras basadas en las fortalezas de los estudiantes, todos los alumnos pueden incorporarse a la dinámica del centro y ser académicamente capaces (Levin, 1987, 1996, 1999, 2000, 2005).

El ASP asume que si a un niño lento en el aprendizaje se le enseña con un programa lento, lo único que se consigue es que ese niño aprenda lentamente, por tanto lo que hay que hacer es acelerar el aprendizaje de estos niños, que no significa que tengan que hacer lo mismo pero más rápido. Para ello es necesario tener altas expectativas para **TODOS**

los alumnos y no emplear programas de apoyo, de recuperación o compensatorios (al menos sin fecha fija de término), debido a que son incapaces de generar expectativas de éxito (Bonal, 1992); estos programas exigen menos instrucción académica, reduciendo las expectativas de aprendizaje tanto en los niños como en sus profesores. En los alumnos, estas bajas expectativas generan, por un lado, un autoconcepto académico negativo y, por otro, hacen que sean visto por sus compañeros como inferiores a ellos, todo ello hace que el propio alumno se vea como alguien «marginal» en la escuela.

No se reduce el nivel de exigencia, se combina un plan de estudios adecuado con metodologías diversas basadas en el aprendizaje activo y cooperativo (al que destinamos un capítulo de esta obra), trabajo manipulativo y basado en proyectos, en la resolución de problemas interesantes para los alumnos y en una organización escolar creativa que acelere el avance de todos los alumnos (Levin, 1994).

En estas escuelas se plantea que el fracaso escolar, y el éxito, implica a toda la comunidad educativa, no se puede ni se debe explicar alegando ineptitud de los alumnos.

A) Principios del ASP. Los principios en que se basa el ASP son tres (Bloom, Ham, Melton y O'Brien, 2001; Levin, 2000, 2005):

1. Unidad de propósitos, se refiere al esfuerzo de TODOS hacia objetivos comunes: aceleración educativa de todos los alumnos para hacerlos capaces escolarmente y que puedan aprovechar las oportunidades que se les presenten.
2. Empoderamiento con responsabilidad, que se refiere a la asunción de responsabilidades por las decisiones tomadas y por las consecuencias que se deriven de esas decisiones, en especial las referidas al qué enseñar, al cómo hacerlo y al reparto y utilización de los recursos materiales y humanos; las decisiones son tomadas en colaboración por todo el personal implicado en la educación de los niños, siendo la responsabilidad de todos ellos; de esta forma se evita la mala costumbre de «echar balones fuera» o de culparse unos a otros.
3. Construir sobre las fortalezas, el proceso de enseñanza/aprendizaje se apoya en los puntos fuertes de los estudiantes, maestros, padres, administradores y entorno, en lugar de en sus debilidades; se trata de emplear todos los recursos que todos aportan al proceso de enseñanza/aprendizaje; una escuela acelerada tiene altas expectativas para todos los niños, los cuales internalizan estas altas expectativas para sí mismos, todos los estudiantes son tratados como estudiantes con talento, que es buscado y reconocido en cada niño.

Subyacentes a estos tres principios hay un conjunto de valores, creencias y actitudes interrelacionados que, si se comparten, pueden crear la cultura para un cambio escolar acelerado. Son (Bloom et al., 2001):

1. Equidad. Todos los estudiantes en la escuela tienen el mismo derecho a una

educación de alta calidad.

2. Participación. Todos los miembros de la comunidad escolar, alumnos, maestros, padres, administradores y personal de apoyo, participan en la escuela, tomando decisiones y creando experiencias educativas. Los padres están integrados en la dinámica escolar.
3. Comunicación y colaboración. La comunidad escolar trabaja junta y comparte ideas. Los alumnos se involucran en el aprendizaje activo y grupal. La comunidad escolar entera trabaja en colaboración para lograr un propósito compartido: reunirse, hablar y aprender de las experiencias de los demás.
4. Espíritu de comunidad. Los miembros de la comunidad escolar están conectados entre sí, y los logros se celebran como logros de la comunidad.
5. Reflexión. Se debe reservar tiempo para reflexionar, investigar y compartir ideas. Toda la comunidad escolar examina constantemente el mundo de la escuela y aborda los desafíos para mejorarla.
6. Experimentación y descubrimiento. La comunidad escolar fomenta un espíritu de experimentación y descubrimiento entre sus miembros con la finalidad de avanzar/cambiar en aquellos aspectos que se crean oportunos.
7. Confianza. Todos los miembros de la comunidad escolar deben confiar unos en otros, apoyarse mutuamente y apoyarse en las fortalezas de cada miembro.
8. Toma de riesgos. La comunidad escolar alienta a sus miembros a ser emprendedores. Aunque algunos programas fracasen, los que tienen éxito son las claves para una mejora escolar duradera.
9. La escuela como centro de especialización. La escuela es el centro de la comunidad, y sus miembros son expertos que saben cómo responder a los desafíos y crear el mejor ambiente de aprendizaje para los estudiantes.

B) Implantación del proyecto en los centros. Al iniciar el proceso de convertir una escuela en acelerada, se tienen que seguir unos pasos; son cinco (Bloom et al., 2001):

1. Hacer balance. La comunidad escolar evalúa sus necesidades e identifica sus recursos.
2. Desarrollar una visión escolar colectiva. La comunidad escolar decide colectivamente a dónde quiere ir la escuela.
3. Identificar las áreas prioritarias.
4. Implementar la estructura de gobierno.
5. Proceso de consulta. La comunidad escolar comienza a abordar los desafíos utilizando un proceso de resolución de problemas prescrito; consta de cinco pasos:

    a) Evaluar el problema.
    b) Búsqueda de soluciones mediante tormenta de ideas.
    c) Resumen de soluciones y desarrollo de un plan de acción.

d) Prueba piloto del plan de acción.
e) Evaluar y reevaluar.

No es nuestro objetivo detallar minuciosamente el proceso por el que un centro educativo se convierte en una escuela acelerada. Para más información acudir a Bloom et al. (2001) y al ASP[16] de la Universidad de Columbia (NY-US), ambos ofrecen indicaciones detalladas para conseguir acelerar una escuela.

Para acabar, diremos que el proyecto comienza con la adhesión de dos escuelas en 1986, diez años después el número aumentó hasta superar el millar. En la actualidad, el proyecto se ha expandido por todo el mundo, a día 11 de febrero de 2019 si introducimos los términos *Accelerated School Project* en Google obtenemos más de 62 millones de entradas.

4.1.2. Proyecto Atlántida[17] (PA)

Este proyecto surge en 1996 en Tenerife por iniciativa de un colectivo de profesores de todas las etapas educativas, desde Infantil hasta la Universidad, junto con la Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela (ADEME); actualmente cuenta con la colaboración de numerosas entidades de toda España (Andrés, 2009).

El objetivo del PA es establecer un modelo de resolución de los conflictos de convivencia en centros educativos, para lo que se tendrá que (Sánchez y Luengo, 2003, p. 7):

1. Desarrollar una estrategia de formación del profesorado que, a partir de los problemas concretos y surgidos de la práctica educativa, permita apoyar y promover experiencias en y de los centros educativos que persigan la reconstrucción democrática de la cultura escolar.
2. Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros educativos, así como con las AMPAS, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar.
3. Analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, y enfatizar una propuesta de valores democráticos que recogemos en nuestro mapa del marco teórico, donde sobresale el compromiso de revisar el modelo socioeconómico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática.
4. Crear una red de escuelas democráticas, es decir, comprometidas con la innovación democrática del currículum y de la organización de los centros, así como la integración en/de sus contextos. Para ello nos servimos de la página web, del listado de correos, los foros de debate y el intercambio permanente de experiencias.

Torrego y Moreno (2001) exponen que la respuesta que dan los centros educativos a los conflictos de convivencia se suele limitar a la aplicación de los diferentes reglamentos de régimen interno, que, en muchas ocasiones, es un documento que se hizo años atrás con escasa o nula participación de alumnos y padres, y que solo se revisa cuando se va a aplicar alguna de las sanciones previstas en él.

No parece adecuado utilizar unas normas en las que el alumnado no ha participado en su confección; los alumnos pueden decir que «si las reglas las han confeccionado los profesores, que las cumplan ellos».

El PA pretende superar este modelo represivo mediante un modelo de actuación que implique a toda la comunidad educativa; su implementación pasa por las siguientes fases (Torrego y Moreno, 2001):

1.ª fase. Crear las mejores condiciones factibles para que los conflictos puedan tratarse desde una perspectiva de centro partiendo de la situación en que se encuentra. Es el inicio del proyecto, ahora hay que tomar compromisos: dónde, cuándo y cuánto se le va a dedicar, aclarar dudas, despejar resistencias al cambio y fijar expectativas.

2.ª fase. Revisar el estado general de la convivencia en el centro de una forma realista y concreta. Hay que centrarse en hechos concretos para evitar generalizaciones inadecuadas o explicaciones fáciles acerca de problemas que pueden ser muy complejos.

3.ª fase. Buscar soluciones a los conflictos de convivencia que se plantean en el centro. Los autores proponen diez líneas de solución de problemas de convivencia; estas son:

1. Conocer al alumnado.
2. Introducir cambios en el currículum en torno a valores democráticos tales como la no discriminación, el respeto por todas las culturas, etc., y todo ello mediante una metodología de corte democrático; algunas ideas que dan los autores son:

   — Construir un clima de cooperación en el aula, la ayuda mutua favorece la convivencia pacífica y la resolución de conflictos *inter pares* (Luengo, 2017).
   — Hacer que el alumnado pueda elegir al realizar las actividades escolares.
   — Diseñar actividades multinivel para alumnos con niveles diferentes.
   — El profesor es un recurso para el aprendizaje.
   — Etcétera.

3. Consolidar el grupo-clase especialmente a través de la elaboración de las normas de comportamiento en el aula. En un grupo cohesionado, los alumnos se sienten seguros y confiados.
4. Participación de la familia en las decisiones que se tomen sobre los problemas de disciplina.
5. Conocer el contexto social del alumnado y su influencia. Puede ser útil para

prevenir problemas y para utilizar los recursos que ofrezca.

6. Revisar las habilidades del profesor en el aula: interacción verbal/no verbal, forma de motivar al alumnado, formas de afrontamiento de la conducta disruptiva, etc.
7. Desarrollar habilidades sociales de resolución democrática de conflictos en padres, profesores y alumnos.
8. Crear comisiones, grupos de mediación, defensor del estudiante, etc., en el centro para promover una convivencia positiva. Es una muy buena manera de favorecer la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa.
9. Participación de toda la comunidad educativa en la elaboración de las normas de convivencia del centro.
10. Garantizar las condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física y respuestas ante situaciones graves.

4.ª fase. Planificar la convivencia en el centro. Esta planificación debe recoger las soluciones que plantea el centro ante los problemas de convivencia y quién, cómo y cuándo se deben llevar a cabo; asimismo se determinará la forma de evaluar el resultado de las actuaciones que se lleven a cabo. El esquema a seguir puede ser el siguiente:

— Justificación de la solución elegida.
— Objetivos: qué se pretende alcanzar con la/s solución/es propuesta/s.
— Actividades concretas para cada solución.
— Evaluación: qué, cómo, quién y cuándo.

5.ª fase. Desarrollo y seguimiento del plan de convivencia. En esta fase hay que analizar la práctica efectuada junto con los alumnos e intentar explicar las causas de los problemas con el fin de mejorar lo que haya de ser mejorado.

6.ª fase. Evaluación y propuestas de mejora. La evaluación debe tener dos aspectos:

— Evaluación del cambio producido en el centro.
— Evaluación para cambiar lo que se crea oportuno.

Resumiendo, el PA intenta abordar la convivencia de una forma integral, atendiendo al contexto, al currículo, a las estructuras creadas en los centros para mejorar la convivencia y a la participación democrática de todos los integrantes de la comunidad educativa. La acción tutorial y las metodologías cooperativas son esenciales a la hora de abordar los problemas que nos ocupan (Torrego y Martínez, 2014), estas últimas son esenciales para el aprendizaje de los valores democráticos, ya que el PA pretende primar «más la dimensión de la democracia como forma de vida, en lugar de como un mero procedimiento para elegir representantes que toman decisiones en lugar de los representados» (Feito y García, 2007, p. 14).

Por último, indicar que en la web del PA se encuentran disponibles una gran cantidad de materiales, entre ellos las unidades didácticas integradas[18] (UDI) para la inclusión, diseñadas para todas las etapas educativas.

4.2. Segundo paso: intervención secundaria

Este tipo de intervención se inicia cuando aparecen conductas indeseables **DESPUÉS** de haber tomado las correspondientes medidas preventivas.

Las medidas a tomar frente al acoso deben ser educativas, pero debemos tener en cuenta que aunque el acoso y ciberacoso escolar no están tipificados en nuestro Código Penal (Ley Orgánica 10/1995), sí lo están toda una serie de delitos que se parecen mucho a ellos. Así, tenemos desde la inducción al suicidio (art. 143) hasta la calumnia (arts. 205-206-207) e injurias (arts. 208-209-210), pasando por las amenazas (arts. 169-170-171), la integridad moral, el acoso u hostigamiento (art. 173), la pornografía infantil (art. 189) o el descubrimiento de secretos (art. 197), entre otros.

También debemos saber que los sujetos acosadores menores de 14 años no son imputables por vía penal, pero sí hay responsabilidad civil por los daños ocasionados y de la que responden el centro educativo y los tutores legales del menor:

Art. 1.902 del Código Civil (Real Decreto de 24 de julio de 1889): «El que por acción u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado» (p. 271).

Art. 1.903 del Código Civil (Real Decreto de 24 de julio de 1889):

> La obligación que impone el artículo anterior es exigible, no solo por los actos u omisiones propios, sino por los de aquellas personas de quienes se debe responder.
>
> Los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentran bajo su guarda.
>
> Los tutores lo son de los perjuicios causados por los menores o incapacitados que están bajo su autoridad y habitan en su compañía.
>
> Lo son igualmente los dueños o directores de un establecimiento o empresa respecto de los perjuicios causados por sus dependientes en el servicio de los ramos en que los tuvieran empleados, o con ocasión de sus funciones.
>
> Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias.
>
> La responsabilidad de que trata este artículo cesará cuando las personas en él mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño (p. 271).

El Código Civil ha sido reformado en diversas ocasiones, en 2015 se modificó el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (Ley 26/2015); en dicha Ley tenemos:

> **Artículo 9 quáter.** *Deberes relativos al ámbito escolar.*
> 1. Los menores tienen que respetar a los profesores y otros empleados de los centros escolares, así como al resto de sus compañeros, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso (p. 17).
>
> **Artículo 9 quinquies.** *Deberes relativos al ámbito social.*
> 1. Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todas las personas con las que se relacionen con independencia de su edad, nacionalidad, origen racial o étnico, religión, sexo, orientación e identidad sexual, discapacidad, características físicas o sociales o pertenencia a determinados grupos sociales, o cualquier otra circunstancia personal o social (p. 18).

Una vez aclarados estos aspectos legales, pasaremos a ver cómo intervenir para eliminar las conductas de acoso que encontramos en nuestros centros educativos.

4.2.1. Formas «alternativas» de intervención

Algunas de las intervenciones sobre las conductas que nos ocupan pueden ser muy pintorescas, en las que, por una parte, se agradece la buena disposición de determinados colectivos y, por otra, se constata la impotencia de no saber qué hacer.

A este respecto citaremos el reportaje publicado el 3 de diciembre de 2018 en el diario *Información de Alicante* (González, 2018), titulado «Moteros contra el acoso escolar». Este artículo ocupa toda la página, con fotografías a todo color, en las que aparece el colectivo con sus motos y sus «chupas» de cuero:

La ayuda que ofrecen consiste en

> un **rugido de varias motos** que se van acercando a la puerta de un centro escolar… Los moteros… se limitan a acompañar con sus vehículos a la víctima a su centro educativo, aparcan, el menor entra al centro y se van (González, 2018, p. 6).

El colectivo de moteros está asesorado por psicólogos y no entra nunca en temas como la evaluación o la intervención. Otras actividades que desarrollan es la de dar charlas en los centros sobre delitos en la red.

No es un caso aislado, en España hay otras asociaciones de moteros que también están implicadas contra el acoso escolar, lo cual es de agradecer, entre estas tenemos la Asociación Motorista PICA (Protección a la Infancia Contra el Abuso) de Aragón.

Esta asociación se define de la forma siguiente:

> Somos una asociación benéfica sin ánimo de lucro que se dedica a la ayuda y acompañamiento de menores víctimas de abusos, tanto físicos y psicológicos, como sexuales.

PICA está integrada por personas voluntarias, la mayoría motoristas, las cuales dedican el 100 por 100 de su tiempo libre a proteger y acompañar a los menores en sus actividades diarias, con el fin de que pierdan el miedo a integrarse en la sociedad y sean capaces de desarrollarse plenamente como individuos.

PICA actúa también en la prevención, impartiendo charlas informativas sobre *bullying,* su detección y resolución del conflicto en centros de educación, AMPAS, centros cívicos, universidades y cualquier lugar en que sean solicitadas[19].

Este tipo de actuaciones tiene su origen en Estados Unidos, allí existe la asociación Bikers Against Child Abuse (BACA)[20], que interviene de forma parecida a como lo hacen sus homólogas españolas.

Ray, Lilly, Gallina, Maclan y Wilson (2017) estudiaron el efecto que este tipo de actuaciones producían sobre 154 niños que habían sufrido o estaban sufriendo abuso físico o sexual; los resultados indicaron que estos niños mejoraron en sus niveles generales de estrés emocional, problemas de conducta, hiperactividad y funcionamiento y comportamiento emocional.

Estas intervenciones suponen aprovechar los recursos que tiene el entorno, que es uno de los objetivos señalados por todas las guías de intervención en el acoso; a este respecto nada tenemos que reprochar, más bien todo lo contrario, pero este tipo de actuaciones que aprovechan el binomio admiración-intimidación, aunque tengan éxito, nos parecen fuera de lugar, no dejan de ser variantes del «primo de Zumosol».

4.2.2. Esquema de intervención

Para describir la forma en que hay que intervenir una vez aparecido el caso, creemos que lo más adecuado es establecer un esquema que a grandes rasgos indique los pasos a seguir para, a continuación, aplicarlo a los casos prácticos.

Sugerimos emplear como esquema los protocolos establecidos en la Comunidad Valenciana, si se está en ella (Orden 62/2014, de la Consellería de ECyD) y/o los establecidos en el MEyFP (2019b) en caso de encontrarse en otra comunidad.

RECURSOS WEB

https://www.tc.columbia.edu/centers/accelerated/becomming.html.

Escuelas Aceleradas (*Accelerated School Project,* ASP). Página de la Universidad de Columbia (Nueva York) donde se ofrecen numerosos recursos e indicaciones para poner en marcha una escuela de este tipo.

http://www.proyectoatlantida.eu.

Proyecto Atlántida. En esta web se ofrecen numerosos recursos para poner en marcha el proyecto.

EJERCICIOS PRÁCTICOS

Actividad 1. Caso práctico problemas de conducta. Manuel

1. Introducción:

Los problemas de conducta son una realidad que va en aumento en nuestras aulas y centros. Su adecuado abordaje y tratamiento constituye hoy en día uno de los principales retos y preocupaciones para la comunidad educativa.

¿Qué podemos hacer los psicólogos educativos en los centros para atender al alumnado que presenta problemas de conducta?

Para dar respuesta a esta cuestión nos apoyaremos en el marco de la escuela inclusiva partiendo de un modelo de intervención ecológico-sistémico, integrado y positivo.

Conocer procedimientos de actuación a seguir, recursos y orientaciones para los docentes y las familias es responsabilidad de los psicólogos educativos.

2. Objetivo general:

Aprender a abordar los casos de alumnos con problemas de conducta desde una mirada profesional, comprensiva e inclusiva exenta de prejuicios y creencias erróneas.

3. Objetivos específicos:

a) Analizar las dimensiones y variables que se deben tener en cuenta para valorar y atender al alumnado con problemas de conducta, teniendo en cuenta los contenidos teóricos vistos en el capítulo.
b) Establecer propuestas de actuación a nivel individual con el alumno, en el centro, en el aula y con la familia para atender a los alumnos con problemas de conducta.

4. Etapa educativa:

2.º nivel de Educación Primaria.

5. Duración aproximada:

Una sesión de trabajo en el aula. Tres horas de trabajo autónomo.

6. Procedimiento:

1.ª parte. La práctica se iniciará partiendo de la exposición de los conocimientos previos del alumnado sobre el tema y la discusión y debate sobre los mismos: qué conocen sobre los problemas de conducta, exposición de experiencias sobre situaciones vividas o conocidas relacionadas con el tema, etc.

El docente realizará una breve aproximación a los contenidos con la exposición de los principales conceptos a trabajar destacados en la parte teórica.

2.ª parte. A continuación, se analizará en gran grupo el caso Manuel, siguiendo las indicaciones y sugerencias del docente. Esta fase supondrá una **primera aproximación al caso de estudio.**

3.ª parte. Una vez realizada una primera aproximación al caso, el alumnado se constituirá en grupos de 3 o 4 alumnos/as. En pequeño grupo realizarán un **análisis e interpretación profesional del caso** basándose en las siguientes cuestiones:

a) Además de la información de la que disponemos, ¿qué otra información necesitaríamos recabar para abordar con amplitud el caso?
b) ¿Con qué recursos, fuentes e instrumentos recogeríamos dicha información?
c) Propuesta de actuación: actuaciones con el alumno, orientaciones en el centro, aula y familia.
d) Orientaciones para la familia.

7. Informe del caso:

— Introducción.
— Primera aproximación al caso de estudio.
— Análisis e interpretación profesional del caso.
— Además de la información de la que disponemos, ¿qué otra información necesitaríamos recabar para abordar con amplitud el caso?
— ¿Con qué recursos, fuentes e instrumentos recogeríamos dicha información?
— Propuesta de actuación: actuaciones con el alumno, orientaciones en el centro, aula y familia.
— Orientaciones para la familia.

8. Conclusiones y valoración del grupo.

9. Bibliografía y/o webgrafía.

10. Recursos:

Uso de la bibliografía complementaria: Armas (2007); Martín y Mauri (2011); Santana (2015).

MANUEL

Estamos en un centro de Educación Infantil y Primaria de un barrio obrero en una ciudad media de más de 200.000 habitantes. El centro dispone de dos grupos en cada nivel educativo.

En el presente curso escolar se incorpora por primera vez un alumno, Manuel, a 2.º de Primaria procedente de otro centro de la localidad.

En el inicio de curso, en una reunión de coordinación, los docentes que componen el equipo educativo comentan que Manuel muestra conductas desajustadas: interrumpe de manera habitual en clase con gritos, se levanta constantemente, molesta con pequeños empujones a sus compañeros/as tanto en clase como en el patio, no tiene cuidado del material, muestra baja tolerancia a la frustración e incluso ha tenido una explosión de rabia e ira tirando mesas, sillas y rompiendo material. Además, contesta de malos modos sobre todo a los docentes. En varias ocasiones, especialmente durante castigos y recriminaciones delante de sus compañeros/as, se muestra con mucha ira.

El maestro de educación física y la maestra que imparte plástica indican que en sus clases suele comportarse de forma más o menos correcta e incluso suele disfrutar y participar de manera más o menos habitual en las actividades propuestas.

Respecto a su rendimiento académico, en su expediente consta que, aunque aprobó todas las áreas de 1.º de Educación Primaria, su nivel es bajo y necesita mejorar y reforzar las áreas de lengua castellana y matemáticas. La maestra tutora del curso anterior indica que tiene dificultades para mantener la atención y la concentración.

La unidad familiar está formada por el padre, la madre, Manuel y un hermano menor de 2 años. Es una familia estructurada de nivel socioeconómico y cultural medio-bajo. El padre trabaja en el sector industrial con una jornada laboral muy amplia, siendo la madre la que se encarga fundamentalmente de la educación y la crianza de los niños. El estilo educativo familiar se caracteriza por ser permisivo y con falta de límites claros y consistentes. En las distintas entrevistas y reuniones mantenidas tanto con el tutor como con la orientadora se han mostrado poco colaboradores, negando la situación y culpabilizando al centro de la conducta del niño.

Desde el centro la jefa de estudios, el equipo docente y la orientadora se proponen realizar un seguimiento del alumno.

Actividad 2. Caso supuesto acoso escolar. Daniel

1. Introducción:

El acoso escolar es entendido como el maltrato psicológico, verbal o físico sufrido por un alumno o alumna en el ámbito escolar, derivado de factores personales (físicos, psicológicos, de orientación y/o identidad sexual) o colectivos (factores étnicos, grupo social, religioso), de forma reiterada y a lo largo de un período de tiempo determinado. Conocer sus distintas manifestaciones y características en el ámbito escolar es fundamental para poder actuar de manera preventiva y/o reparadora en los casos donde se haya detectado un caso.

2. Objetivo general:

Abordar un caso práctico de supuesto acoso escolar en el ámbito escolar analizando el papel del psicólogo educativo y buscar recursos para trabajar el acoso escolar y la convivencia en el centro.

3. Objetivos específicos:

— Partir de los conocimientos previos sobre el tema como base para trabajar el supuesto práctico.
— Poner en común experiencias y debatir sobre el acoso escolar y su impacto en los agentes implicados (alumnado acosado/a, acosadores/as, observadores pasivos, docentes, familias, centro, etc.).
— Conocer y aplicar un protocolo de actuación frente a un supuesto caso de acoso escolar.
— Buscar materiales, recursos (cuentos, vídeos, etc.), proyectos o programas para prevenir y/o trabajar el acoso escolar y la convivencia en el centro y valorar su posible uso y aprovechamiento en el centro/aula.

4. Etapa educativa:

1.º Educación Secundaria Obligatoria.

5. Duración aproximada:

Dos sesiones de trabajo en el aula. 6 horas de trabajo autónomo.

6. Procedimiento:

1.ª parte. Esta primera parte supone un acercamiento al tema del acoso escolar.

El docente comenzará a partir de los conocimientos previos del alumnado preguntando en gran grupo: ¿qué entendemos por acoso escolar?, ¿quiénes son los/as implicados/as en un caso de acoso?, ¿cuál es el perfil de la víctima y del acosador/a?, ¿conoces algún caso o has tenido alguna experiencia cercana relacionada con un

supuesto acoso escolar?, ¿conoces algún recurso o programa para trabajar el acoso escolar en los centros educativos?

En esta primera parte se trata de conocer cuáles son los conocimientos previos del tema y las falsas creencias de las que parte el alumnado. Esto nos permitirá, por un lado, iniciar un estudio más riguroso y profesional desde la práctica con casos reales aplicando protocolos de actuación establecidos en cada comunidad autónoma y, por otro, conocer recursos y programas de probada eficacia para prevenir el acoso escolar.

2.ª parte. En esta parte el docente centrará el tema a partir del caso de Daniel.

Las propuestas de trabajo pueden ser diversas, por ejemplo:

— Iniciar un debate en gran grupo con las distintas percepciones del alumnado sobre el caso tomando como referencia las siguientes preguntas:

- ¿Puede ser realmente Daniel una posible víctima de acoso escolar?
- ¿Qué indicadores nos muestran que Daniel puede ser víctima de acoso?
- Además de los aspectos aportados en la exposición del caso, ¿qué otros aspectos o información necesitaríamos tener en cuenta para determinar que Daniel es una posible víctima de acoso?
- ¿Cómo consideras que es el papel de Raquel respecto a su hijo?
- ¿Debería el centro activar el protocolo contra el acoso escolar?
- ¿Cuál crees que es el papel del psicólogo/a educativo en este caso?

Esta propuesta se puede trabajar en gran grupo (grupo-clase) o dividiendo a la clase en pequeños grupos de 4 alumnos/as. Al final de la sesión un representante de cada grupo compartirá con el grupo-clase los distintos puntos de vista surgidos y las conclusiones a las que han llegado en pequeño grupo.

— Realizar un *role-playing* sobre el caso y analizar los roles y posiciones de docente, director, padre/madre, Daniel, etc. (hacer variaciones modificando variables como la edad del alumnado, situación familiar, experiencia docente, etc.). Debatir teniendo en cuenta las preguntas anteriores buscando y consensuando posibles soluciones.

3.ª parte. En pequeño grupo (3-4 alumnos/as) el alumnado aplicará el protocolo de actuación frente a un supuesto caso de acoso escolar y realizarán **un informe** con las actuaciones llevadas a cabo como psicólogos educativos a lo largo del proceso de aplicación del mismo.

Se seleccionará el protocolo en función de la comunidad autónoma en la que nos encontremos: https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/recursos/guia.html.

En la Comunidad Valenciana se aplicará el protocolo de la Orden 62/2014, de la

Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

4.ª parte. **En pequeño grupo** buscar 3 o 4 materiales, recursos (cuentos, vídeos, etc.), proyectos o programas para prevenir y/o trabajar el acoso escolar y la convivencia en el centro y comentar su posible uso y aprovechamiento en el centro/aula.

7. Informe de la práctica:

— Introducción.
— Informe descriptivo sobre las actuaciones realizadas en la aplicación del protocolo de acoso escolar en el caso de Daniel y el papel del psicólogo educativo a lo largo de todo el proceso.
— Recursos, materiales, proyectos, programas, etc., para prevenir y/o trabajar el acoso escolar y la convivencia en los centros. Comentario de su posible uso y aprovechamientos.
— Conclusiones y valoración de la práctica.
— Bibliografía.

8. Recursos:

Bibliografía de consulta y búsqueda autónoma en la web: Avilés (2012, 2013); Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell; Díaz-Aguado y Royo (1995); Hernández-Guanir (2015); Olweus (1998); Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de ECyD; Ortega (2015); Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2008); Ortega y Del Rey (2003); Ortega y Zych (2016).

DANIEL

Daniel es un chico de 12 años, hijo único, que vive con su madre, Raquel y la pareja de esta, Ramón.

Raquel se separó del padre de Daniel cuando este tenía dos años, encargándose de la educación y la crianza del niño sola. Ella tiene estudios de Enfermería y aunque no ejerce está muy comprometida con la formación continua dentro del campo de la Psicología y de la Salud. Los tres forman una familia unida sin problemas económicos.

Raquel se muestra como una madre muy sobreprotectora, exigente y preocupada por la educación y el desarrollo de su hijo; define a Daniel como un chico muy sensible, empático y con gran sentido de la justicia.

Durante los últimos cursos de Primaria Daniel necesitó apoyo educativo, mostraba una autoestima muy baja y tenía dificultades de aprendizaje en el área de matemáticas, aunque superó la materia sin problemas. Raquel buscó profesionales externos al centro para establecer un diagnóstico preciso y ajustado que permitiera establecer el refuerzo adecuado a sus necesidades. Las distintas evaluaciones psicopedagógicas realizadas por

un gabinete privado determinaron que Daniel mostraba una discalculia leve y problemas de atención y concentración.

Este año Daniel está en 1.º de la ESO en un instituto. Al inicio del curso Raquel habló con su tutora y le comunicó las características de su hijo para que se tomaran las medidas de atención a la diversidad oportunas.

Pasados los dos primeros meses Daniel comenzó a tener problemas con la profesora de matemáticas; no le gustaban las clases, consideraba que iba muy rápida en sus explicaciones, que no le prestaba atención cuando él le solicitaba ayuda, se burlaba de sus errores y en los exámenes era muy exigente. Esto comenzó a crearle graves problemas de ansiedad frente a la materia, no quería asistir a las clases, realizar los exámenes, etc.

Raquel se quejó a la tutora y a la directora del centro de dicha profesora argumentando que no solo no atendía a diversidad, sino que acosaba a Daniel. Solicitó que le cambiase de grupo para poder tener así a otro profesor diferente en matemáticas.

Desde el centro, valorada la situación, se decidió que lo más conveniente era que Daniel permaneciera con su grupo de referencia y, por tanto, se limitaron a comunicar a la profesora de matemáticas las dificultades encontradas para que atendiera de una manera más individualizada las necesidades del chico.

Al no ver cumplida su demanda, Raquel acudió a la Consellería de Educación para exponer el caso.

La Inspección Educativa, para intentar reestablecer la buena comunicación entre la familia y el centro, accedió a la petición y, en el segundo trimestre, fue cambiado de grupo.

Con el nuevo profesor de matemáticas Daniel mantiene una mejor comunicación, se encuentra más a gusto y sus resultados han mejorado, pero ahora los problemas comienzan a surgir con tres de sus compañeros, Alex, Pau y Sara.

Según Daniel, Alex y Pau, le insultan, le tiran la chaqueta y le molestan de manera reiterada; Sara, además de insultarle, le da patadas cuando se le cruza por el pasillo y en clase.

Raquel comenta que su hijo en casa muestra mucha rabia e ira, insulta a sus compañeros y se muestra más irritable tanto con ella como con Ramón.

Por tanto, ha decidido llevarle a un centro de atención psicológica privada para que pueda seguir un tratamiento individualizado para el estrés y la ansiedad que sufre y ha denunciado los hechos en el centro, solicitando que se active de inmediato el protocolo sobre el acoso escolar, ya que, según ella, su hijo está siendo acosado por sus compañeros.

Tanto la directora como la psicóloga educativa consideran que Raquel sobreprotege y victimiza a Daniel, a la vez que su actitud exigente está influyendo negativamente en el rendimiento académico de su hijo, pues este se siente presionado.

Actividad 3. Caso ciberacoso. Cristina

1. Introducción:

Uno de los nuevos problemas que están afectando a la convivencia escolar se refiere a una forma específica de maltrato entre escolares en la que se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como escenarios o vías de las agresiones entre iguales denominado ciberacoso (en inglés: *cyberbullying*).

A lo largo de esta práctica vamos a conocer un tipo de ciberacoso: el relacionado con la violencia sexual digital y las consecuencias para los agentes implicados, así como el procedimiento a seguir y el papel del psicólogo/a educativo.

2. Objetivo general:

Conocer el procedimiento a seguir y el papel del psicólogo educativo en la aplicación del protocolo de actuación ante un caso de ciberacoso *(cyberbullying)*.

3. Objetivos específicos:

— Sensibilizar sobre la importancia de trabajar la violencia sexual digital (*sexting,* sextorsión, violencia sexual por medio de webcams y violencia sexual *grooming* en Internet) en los centros educativos.

— Reflexionar y debatir sobre las consecuencias para los/as implicados/as en casos de *cyberbullying* (víctima, acosador/a, observadores pasivos, familias, centro, etc.).

4. Etapa educativa:

2.º Educación Secundaria Obligatoria.

5. Duración aproximada:

Dos sesiones de trabajo en el aula. 4 horas de trabajo autónomo.

6. Procedimiento:

1.ª parte. La práctica se iniciará visualizando en clase en gran grupo uno o varios de los siguientes vídeos.

— http://youtube.com/watch?v=xjRv3okyfww.

— https://www.youtube.com/watch?v=H_v0v70WFaA&t=21s.

— https://www.youtube.com/watch?v=sVqeJXhF6OA.

El objetivo es dinamizar la sesión de trabajo generando un debate que permita saber los conocimientos previos de los que parte el alumnado sobre el tema, así como de los prejuicios e ideas falsas sobre el ciberacoso y sus consecuencias.

Posteriormente el alumnado se distribuirá en grupos de 3 o 4 y tratarán las siguientes cuestiones:

— ¿Qué es el ciberacoso?
— ¿Cuántos tipos de ciberacoso conocen?
— ¿Sabemos de qué hablamos cuando nos referimos a violencia sexual digital (*sexting,* sextorsión, violencia sexual por medio de webcams y violencia sexual *grooming* en Internet)? Argumenta tu respuesta.
— ¿Conocéis las posibles consecuencias para los/as implicados/as en un caso de ciberacoso?

Pasado un tiempo de entre 20-30 minutos, un representante de cada grupo expondrá las conclusiones a las que han llegado en pequeño grupo.

2.ª parte. Constituidos en grupos de 4 alumnos analizarán el caso de Cristina.

La jefa de estudios ha solicitado tu colaboración para abordar el caso de Cristina y determinar las actuaciones a realizar.

Indica cada uno de los pasos a seguir y el papel a adoptar como psicólogo/a en cada momento, teniendo en cuenta el protocolo de actuación ante el ciberacoso de la Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos[21] de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar (si el caso se sitúa en la Comunidad Valenciana) o el protocolo de actuación escolar ante el *cyberbullying* del EMICI[22] (Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre el *Cyberbullying*) editado por el Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación (si el caso se sitúa fuera de la Comunidad Valenciana).

Destacar las medidas a nivel individual, colectivo, en el centro y con las familias para atender el caso.

3.ª parte. Elaboración del informe de la práctica.

En grupo se elaborará el informe de la práctica teniendo en cuenta el siguiente esquema:

— Introducción.
— Conceptos de los que partimos: ciberacoso, violencia sexual digital, etc. y consecuencias para los/as implicados/as en un supuesto caso de ciberacoso.
— Pasos a seguir y el papel a adoptar como psicólogo/a en cada momento teniendo en cuenta los protocolos de actuación ante el ciberacoso ya citados de la Orden 62/2014 o del EMICI. Elaboración de informe con actuaciones en el centro, con

los implicados a nivel individual, con el grupo de alumnos, con las familias.
— Bibliografía y/o webgrafía consultada.

7. Recursos:

Bibliografía de consulta: Ciberconvive (s. f.); Cowie (2013); Garaigordobil (2011a, 2013, 2014); Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de ECyD; Ortega, Del Rey y Sánchez (2012); Peris y Mangato (2018).

CRISTINA

Cristina es una alumna de 2.º de la ESO de un IES de una localidad de unos 60.000 habitantes. A lo largo de su escolaridad siempre ha superado sin dificultad todas las áreas, aunque sin destacar especialmente en ninguna. Le gustan los videojuegos y es usuaria asidua y activa en distintas redes sociales.

Muestra un carácter y temperamento fuertes, aspecto que le ha supuesto algún que otro enfrentamiento tanto con docentes como con compañeros/as.

Su círculo de amigos y amigas es muy escaso, solo mantiene una relación cercana de amistad más o menos estable con dos amigas. Durante este curso mantuvo una relación afectiva, ya finalizada, con un alumno de 4.º de la ESO del centro.

En su día a día siempre se ha mostrado segura, con un buen autoconcepto y autoestima.

Aunque la ruptura afectiva, con el que consideraba su pareja, le ha afectado a nivel emocional y personal, generándole angustia, inseguridad y ha influido en su rendimiento, mostrándose más ausente y despistada en clase.

Antes de finalizar su relación se hizo varias fotos con los pechos al desnudo y se las mandó al que entonces era su pareja. Pasadas unas semanas de la ruptura, este subió dichas fotos a una red social conocida, generando burlas y comentarios obscenos por parte de dos compañeros y amigos del chico de la clase de 4.º y de tres compañeros de la clase de ella.

La jefa de estudios ha sido informada de este hecho a través de una compañera de Cristina.

Actividad 4. Trabajo autónomo ciberacoso

1. Introducción:

El ciberacoso se define como una agresión intencional (chantaje, vejaciones e insultos) que se da repetidas veces usando formas electrónicas de contacto. Dicha agresión puede realizarla un solo individuo o un grupo a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí sola (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006). Tal y como señala Ortega, Calmaestra y Mora Merchán (2008), su desarrollo presenta una

serie de características propias que lo diferencian del acoso tradicional: *a*) la agresión puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar, ya que los canales de comunicación siempre están abiertos; *b*) la agresión puede ser observada por una gran cantidad de espectadores y espectadoras, un número indefinido de veces; *c*) las víctimas pueden no llegar nunca a conocer a sus agresores o agresoras debido al anonimato que permiten los medios que este utiliza, y *d*) es quizá más difícil de detectar por padres, madres y profesores.

Actualmente es un fenómeno de gran relevancia por su prevalencia, la gravedad de sus consecuencias y las dificultades que presenta para su prevención y abordaje.

2. Objetivo general:

Conocer y elaborar actividades y recursos para trabajar el ciberacoso en los centros educativos de manera preventiva.

3. Objetivos específicos:

— Sensibilizar sobre la importancia de trabajar el ciberacoso en los centros educativos y analizar el papel del psicólogo educativo en la dinamización de actividades de prevención e intervención.
— Diseñar actividades para dinamizar el plan de acción tutorial (PAT) o ser incluidas en las distintas áreas (música, plástica, educación física, matemáticas, lengua castellana, etc.) para abordar de manera preventiva el ciberacoso en el ámbito escolar.
— Buscar materiales, recursos (cuentos, vídeos, etc.), proyectos o programas para la prevención y/o intervención contra el ciberacoso. Valorar su posible uso y aprovechamiento en el centro y/o aula.

4. Etapa educativa:

Aplicable en todas las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, etc.).

5. Duración aproximada:

Tiempo de trabajo autónomo aproximado: 6 horas.

6. Procedimiento:

a) Diseñar 3 o 4 actividades para dinamizar el PAT o trabajar en las distintas áreas para abordar de manera preventiva el ciberacoso. Las actividades estarán dirigidas a la sensibilización y la reflexión sobre el tema y promoverán la participación

activa y la creatividad del alumnado.
El diseño de las actividades tendrá los siguientes apartados:

- Nivel para el que está diseñada (Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, etc.).
- Descripción de la actividad.
- Objetivos.
- Desarrollo.
- Evaluación.
- El papel del psicólogo educativo en el desarrollo de la actividad.

b) Buscar 3 o 4 materiales, recursos, proyectos o programas para prevenir y/o trabajar el ciberacoso y la convivencia en el centro. Realiza una breve reseña valorando su posible uso y aprovechamiento en el centro/aula.

c) El alumnado tendrá que elaborar el informe de la práctica siguiendo el esquema:

- Introducción.
- Descripción y desarrollo de actividades para dinamizar el PAT o trabajar en las distintas áreas para abordar de manera preventiva el ciberacoso en los centros educativos.
- Recursos, materiales, proyectos, programas, etc., para prevenir y/o trabajar el ciberacoso en los centros educativos. Valoración de su posible uso y aprovechamiento.
- Conclusiones y valoración de la práctica.
- Bibliografía y/o webgrafía.

7. Recursos:

Bibliografía de consulta y búsqueda autónoma en la web: Garaigordobil (2018); Ortega, Del Rey y Sánchez (2012); Ortega et al. (2008).

Actividad 5. Trabajo autónomo problemas de conducta

1. Introducción:

Una de las funciones del psicólogo en los centros educativos es la de favorecer la reflexión sobre la práctica y asesorar al equipo directivo y a docentes en la elaboración de planes y documentos que garanticen la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la convivencia.

En este sentido, cuando nos encontramos con alumnos con problemas de conducta esta labor cobra más sentido, ya que, en muchas ocasiones, este alumnado suele producir rechazo en los centros y las medidas punitivas y sancionadoras adoptadas, por ejemplo la

expulsión o segregación del grupo ordinario, además de ser ineficaces y contraproducentes, son contrarias a los principios de inclusión educativa y atentan contra el derecho fundamental a la educación destacado en el art. 27 de la Constitución Española.

Esta práctica pretende que el alumnado reflexione sobre dichas barreras y aporte soluciones y medidas que puedan ayudar en los centros educativos a diseñar y poner en práctica documentos (planes y proyectos) que favorezcan la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la convivencia del alumnado que presenta problemas de conducta.

2. Objetivo general:

Determinar las principales barreras que nos podemos encontrar en los centros educativos para promover la presencia, la permanencia, el aprendizaje, la participación y la promoción del alumnado que presenta problemas de conducta y que han de ser tenidas en cuenta para favorecer su inclusión educativa y la convivencia en el centro.

3. Objetivos específicos:

a) Reflexionar sobre cuáles pueden ser las principales barreras que dificultan la inclusión educativa y la convivencia del alumnado con problemas de conducta en los centros educativos.
b) Proponer medidas que favorezcan la atención educativa, la inclusión y la convivencia del alumnado con problemas de conducta en los centros educativos.

4. Etapa educativa:

Aplicable en todas las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, etc.).

5. Duración aproximada:

Tiempo de trabajo autónomo aproximado: 4 horas.

6. Procedimiento:

Reflexiona sobre cuáles pueden ser las principales barreras que nos podemos encontrar en los centros educativos para promover la presencia, la permanencia, el aprendizaje, la participación y la promoción del alumnado que presenta problemas de conducta y que han de ser tenidas en cuenta para favorecer su inclusión educativa y la convivencia en el centro.

Indica propuestas y medidas para superar dichas barreras que favorezcan la inclusión educativa y la atención del alumnado con problemas de conducta.

Elabora un informe de la práctica siguiendo el siguiente esquema:

— Introducción.
— Barreras que dificultan la atención a la diversidad, la inclusión y la convivencia del alumnado con problemas de conducta.
— Medidas y propuestas para favorecer la atención a la diversidad, la inclusión y la convivencia del alumnado con problemas de conducta.
— Conclusiones y valoración personal.
— Bibliografía y/o webgrafía.

7. Recursos:

Uso de la bibliografía de consulta: Armas (2007); Garrido (2005); Martín y Mauri (2011); Simón, Sandoval y Martín (2011); Torrego y Moreno (2003).

NOTAS

15 A veces en clase con alumnos universitarios, al sacar este tema, hay alguno que está de acuerdo con la repetición de curso, pero cambia de criterio inmediatamente cuando se le aplica la medida a él mismo: «si usted suspende tres asignaturas en este curso, se le "condena" a repetir esas tres asignaturas que ha suspendido y todas las demás que ha aprobado y, además, a pagarlas».

16 https://www.tc.columbia.edu/centers/accelerated/becomming.html.

17 http://www.proyectoatlantida.eu.

18 http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/udi-la-unidad-didactica-integrada-en-la-comunitat-valenciana.

19 http://asociacionpica.org/sobre-nosotros/.

20 http://bacaworld.org/.

21 http://www.ceice.gva.es/es/web/convivencia-educacion/protocolos.

22 www.emici.net.

7

Métodos actuales de aprendizaje en centros educativos: el aprendizaje cooperativo entre iguales

PATRICIA POVEDA-SERRA, NIEVES GOMIS-SELVA,
MARÍA PAZ LÓPEZ-ALACID Y ANTONIO MIGUEL PÉREZ-SÁNCHEZ

RESUMEN

Cuando le preguntamos a algún profesor acerca de sus alumnos, es corriente que nos responda algo así como que «no les interesa nada de lo que se hace en el aula», «están desmotivados», lo que quiere decir que los alumnos están aburridos, no encuentran en el aula una respuesta ajustada a sus necesidades, ni a sus intereses. Esta sensación presente en mayor o menor grado en todos nuestros alumnos es consecuencia directa de los: *a*) contenidos que impartimos en las aulas, mucho de ellos obsoletos y alejados de la vida del niño/adolescente, y *b*) de la forma de impartir dichos contenidos.

En este capítulo conceptualizamos las distintas metodologías de enseñanza y aprendizaje utilizadas en nuestro país y establecemos las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Terminamos el capítulo ofreciendo casos prácticos del empleo de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo.

INTRODUCCIÓN

En el estudio llevado a cabo por Brooks et al. (2016), en el que se establecen comparaciones entre 42 países en relación, entre otras, con tres variables escolares: el gusto por la escuela, el trabajo académico y el apoyo de los compañeros, los resultados ofrecidos para España indican que a medida que pasa el tiempo el gusto por la escuela va disminuyendo; así:

— A los 11 años de edad, el 54 por 100 de las chicas y el 44 por 100 de los chicos manifiestan que les gusta la escuela.
— A los 13 años este porcentaje desciende hasta el 23 y 20 por 100 para chicas y chicos, respectivamente.
— A los 15 vuelve a descender hasta el 17 y el 13 por 100.

¡Solo el 13 por 100 de los chicos de 15 años declara que le gusta la escuela!

Pero no es solo el gusto por la escuela, el agobio que sienten los alumnos que les provoca el trabajo escolar es enorme y aumenta con la edad; así, las chicas y chicos que

manifiestan sentirse presionados son:

— A los 11 años, chicas: 25 por 100, chicos: 34 por 100.
— A los 13 años, chicas: 55 por 100, chicos: 33 por 100.
— A los 15 años: chicas: 70 por 100, chicos: 60 por 100.

Y, en lo que respecta al apoyo de los compañeros de clase, los resultados muestran que el porcentaje de alumnos que piensan que sus compañeros son amables y serviciales tampoco es muy alto:

— A los 11 años, chicas: 64 por 100, chicos: 67 por 100.
— A los 13 años, chicas: 58 por 100, chicos: 60 por 100.
— A los 15 años, chicas: 61 por 100, chicos: 63 por 100.

Podemos resumir la situación en palabras de Fernández-Enguita (2018): «tenemos a los menores cada vez más tiempo en una institución que les gusta cada vez menos» (p. 151).

Si a todo esto le añadimos el hecho de que España tiene una tasa de fracaso escolar bastante superior a la media europea, hemos de acordar la necesidad urgente de revertir esta situación; para ello será necesario plantearse qué, cuánto, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

El objetivo de este capítulo es que el alumno conozca el cómo, es decir, las estrategias metodológicas que empleamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello analizamos las distintas formas de organización social del aula, estableciendo las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Profundizamos en el conocimiento del aprendizaje cooperativo y planteamos la estructuración cooperativa del aprendizaje, como una valiosa estrategia metodológica que permite adecuar nuestra respuesta educativa al alumnado del siglo XXI.

1. FORMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL AULA: COMPETITIVA, INDIVIDUALISTA, COOPERATIVA

Según la teoría de la interdependencia social (Johnson y Johnson, 1989, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 2002), los resultados de los individuos se ven afectados por sus propias acciones y las de otros; al diseñar el trabajo de los alumnos en el aula, podemos adoptar tres estructuras:

1. Individualista, aquí el alumno puede conseguir sus objetivos con independencia de que los demás consigan los suyos o no. Es la estructura más habitual en nuestras aulas, es la que promueve la conocida frase de «tú a lo tuyo que para ti harás».
2. Competitiva, que podemos definir como aquella en la que un alumno consigue sus

objetivos si los demás no consiguen los suyos. En nuestros centros educativos ya no se suele emplear este tipo de estructura, que es la que usaba, por ejemplo, los cuadros de honor, en los que cada semana o mes se citaban a los mejores alumnos de clase, colegio, etc. Es la típica y tópica oposición en la que el alumno tiene que conseguir ser mejor que los demás porque en caso contrario no logrará su objetivo, que es el aprobar la oposición y obtener una de las pocas plazas que se ofertan.

3. Cooperativa, se basa en el trabajo en equipo; este tipo de estructura se distingue de las anteriores en que el alumno consigue sus objetivos si los demás también consiguen los suyos. Trabajar en equipo no es trabajar «con las mesas juntas», la primera opción exige el concurso de todos los integrantes del equipo, la segunda no.

Es obvio que los valores que se transmiten con una u otra estructura son muy diferentes, el individualismo supone el aislamiento del alumno y la despreocupación por lo que ocurre a su alrededor: «yo a lo mío, los demás me molestan». Puede parecer que no existe competición, pero no es cierto totalmente, ya que las calificaciones son públicas y todos los alumnos saben las notas de sus compañeros, todos saben quién es el mejor y quién es el peor, este conocimiento favorece las rivalidades en clase por ser el mejor o la desesperación de los que creen que no van a poder alcanzar a los alumnos mejores.

La competición supone la ley del más fuerte, cada alumno lucha por su supervivencia y ve a sus compañeros como enemigos a los que hay que vencer «como sea». En una estructura individualista es posible que un alumno ayude a un compañero por razones de amistad, pero en una competición no se ayuda ni a los amigos.

Los valores que se transmiten por medio de una estructura cooperativa son totalmente opuestos a los anteriores: puesto que los objetivos del alumno no dependen solo de él, si quiere conseguirlos va a tener que cooperar con sus compañeros, y la cooperación supone solidaridad, apoyo y empatía, en lugar de indiferencia, egocentrismo y hostilidad, que son los valores transmitidos por los otros dos tipos de organización del aprendizaje.

Más aún, en estos dos tipos de estructuras los alumnos que presentan un escaso aprovechamiento escolar pueden llegar a atribuir sus fracasos a su falta de capacidad al compararse con sus compañeros «exitosos»; la autoestima que les queda es mínima. Cómo será en aquellos alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

La función del profesor en una y otra estructura es muy diferente. En una organización individualista o competitiva, el docente es el que lo hace todo: qué, cómo, cuándo y cuánto enseñar y evaluar. Los alumnos son sujetos pasivos de su proceso de aprendizaje, al limitarse a recibir los conocimientos como si les cayera la lluvia encima, es una relación totalmente asimétrica. El mantener el silencio en clase se convierte en una de las obsesiones del profesor, para que «cada uno vaya a lo suyo».

En una estructura cooperativa los alumnos aprenden del profesor (relación asimétrica)

y también de sus compañeros (simétrica) porque se «enseñan» entre ellos. «Siempre que sea posible, los alumnos tienen "voz y voto" a la hora de decidir los contenidos, las actividades de aprendizaje y de evaluación» (Pujolàs, 2009b, p. 6). El silencio en clase no es compatible con este tipo de estructura, el lenguaje oral se convierte en una herramienta transversal.

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO (ACO)

2.1. Definición

Una primera aproximación a la definición de ACO la podemos hacer acudiendo a las definiciones que da la RAE:

— Aprendizaje: adquisición por la práctica de una conducta duradera[23].
— Cooperar: obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común[24].
— Cooperación: acción y efecto de cooperar[25].

O las que encontramos en el *Diccionario María Moliner* (2008):

— Aprendizaje: acción de aprender. Situación del que está aprendiendo. Conjunto de ejercicios que se realizan para aprender un oficio o arte. Tiempo que duran.
— Cooperar: ayudar o influir. Unir la propia acción o influencia a otras para producir cierto resultado.
— Cooperación: acción de cooperar.

Las definiciones de aprendizaje hacen referencia a la práctica como forma de adquirir una conducta, el *María Moliner* apunta a la situación en que se encuentra el aprendiz. Por su parte, cooperar alude a la necesidad de obrar conjuntamente para conseguir un determinado resultado.

Una primera aproximación al concepto sería definir el ACO como la situación en la que se encuentran un grupo de alumnos que tienen que actuar conjuntamente para conseguir un fin común.

Las definiciones que vamos a dar seguidamente van en esta línea; veámoslas:

1. Para Kagan (1994), el ACO es un conjunto de técnicas instruccionales en las que una parte integral del proceso de aprendizaje lo constituye la interacción cooperativa de alumno a alumno.
2. «El aprendizaje cooperativo es un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos en grupos o equipos» (Melero y Fernández-Berrocal, 1995, p. 35).

3. Aprendizaje cooperativo es «un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas» (Rué, 1998, p. 20).
4. Pujolàs (2009a) define el ACO como el uso didáctico de equipos pequeños de alumnos, generalmente heterogéneos en rendimiento y capacidad, en los que la estructura de la actividad asegura la participación igualitaria de todos los miembros del equipo y la interacción simultánea entre ellos, para que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y a trabajar en equipo.
5. El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los alumnos trabajar juntos para mejorar su aprendizaje y el de sus compañeros (Johnson y Johnson, 1991, 2017a; Johnson et al., 2002; Slavin, 1980, 2011, 2018).
6. Iglesias, González y Fernández-Río (2017) definen el aprendizaje cooperativo como un conjunto de técnicas de enseñanza/aprendizaje mediante las que se organiza la clase en grupos heterogéneos pequeños, donde los alumnos trabajan las tareas académicas en equipo, tratando de mejorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de grupo.
7. Por último, para Ovejero (2018) el aprendizaje cooperativo supone el trabajo en común de todos los miembros de un equipo, en el que está incluida la enseñanza de valores básicos, tales como la ayuda mutua y la solidaridad, «así como un deseo de contribuir a la construcción de una democracia real y de una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria (p. 61).

Todas estas definiciones tienen puntos en común: a partir de todas ellas podemos definir el ACO como un conjunto de técnicas de trabajo en pequeños grupos heterogéneos, a través de las cuales los elementos del grupo cooperan de forma igualitaria para conseguir un fin común, que consiste en que cada miembro, según sus capacidades, consiga los objetivos/capacidades previstos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, entre los que podemos citar:

— Resolver problemas.
— Tomar iniciativas y madurar las relaciones con los otros.
— Planificar y realizar actividades en grupo.
— Adecuar los objetivos e intereses propios a los del resto del grupo.
— Proponer normas y respetarlas.
— Entender y respetar opiniones e intereses diferentes a los propios.
— Comportarse de acuerdo a los valores y normas que rigen las relaciones entre personas, valorando su importancia (Úriz, 1999, p. 16).

2.2. Características del aprendizaje cooperativo

Para que un aprendizaje sea considerado cooperativo debe cumplir una serie de requisitos, sin los cuales es imposible que sea considerado como tal (Johnson y Johnson, 1992, 1999, 2017a; Johnson et al., 1999a; Echeita, 2012; R. T. Johnson y Johnson, 1994; Ovejero, 1990, 2018; Prendes, 2003; Rué, 1991, 1998; Torrego y Lorena, 2018). Estos son:

1. Interdependencia positiva. Puesto que, en el ACO, cada miembro consigue sus objetivos si los demás consiguen los suyos, habrá interdependencia positiva cuando cada elemento del grupo se ocupe, además de sus propios objetivos, de los de los demás; todos los miembros deben poder contribuir al progreso del grupo. En el ACO, el trabajo grupal, la cooperación entre todos los elementos del grupo es indispensable para que pueda llevarse a cabo. Evidentemente, «cuanto más necesiten unos de otros para realizar el trabajo y alcanzar la meta, más cooperativa será la situación» (Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011, p. 218).

La interdependencia debe darse en relación a:

— Tareas, el material que se debe aprender debe estar fraccionado, de tal forma que cada miembro del grupo tendrá que trabajar una parte para después poder explicársela a sus compañeros.
— Roles, se consigue la interdependencia cuando: cada miembro de un equipo tiene asignado un papel, complementario al que ejercen sus compañeros, de manera que, para que el equipo alcance su doble objetivo —aprender los contenidos del área correspondiente y aprender a trabajar en equipo—, es necesario que cada uno lleve a cabo, con responsabilidad y eficacia, la función que se le ha encomendado (Pujolàs, 2010, p. 86), todos los miembros del grupo deben poder ejercer todos los roles señalados (ver apartado 3.2.1).
— Objetivos, que deben ser deseados por todos los miembros del grupo.
— Resultados, que, al ser interdependientes, dependen de todos y de cada uno de los miembros del grupo: el fracaso de un miembro supone su fracaso y el del grupo, el éxito supone lo contrario.

2. Interacción cara a cara. El poder «verse las caras» obliga a los miembros del grupo a interactuar, comentar y discutir diferentes puntos de vista, compartir los recursos existentes, consensuar posibles soluciones y, no menos importante, emplear el lenguaje oral en dicha interacción. Todo esto hace que los grupos ACO sean, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal (Johnson et al., 1999).

Kagan (1994, 2001) matiza este concepto al añadirle dos notas nuevas:

— Participación equitativa: todos los miembros del grupo deben contribuir de esta

forma en su dinámica, en caso contrario habrá miembros que no participarán en las discusiones o en el funcionamiento del grupo, porque otros miembros dominantes impedirán la expresión de todas las opiniones.
— Interacción simultánea, es el porcentaje de alumnos implicados claramente en un momento concreto: antes de hacer algo, los miembros del grupo interactúan a la par para decidir la mejor forma de hacer la tarea en cuestión.

Un aspecto interesante es el que plantea Ovejero (2018), este autor se pregunta si se puede dar ACO *online*. Nosotros, igual que él, creemos que la interacción debe ser cara a cara siempre que se pueda, aunque el ACO *online* siempre será mejor que el aprendizaje individualista o competitivo.

En cualquier caso, las relaciones *online*, aunque exigen menos compromiso por parte de los sujetos, tienen unas características que las hacen interesantes (Johnson y Johnson, 2014):

— No suelen ser aleatorias, sino basadas en objetivos y propósitos comunes.
— Son relaciones reales y significativas.
— Permiten ampliar la cantidad de «amigos» de una forma fácil y rápida.
— El lugar donde reside el individuo no tiene importancia: puede comunicarse con todo el mundo.
— La comunicación simultánea es muy sencilla.
— Pueden ser muy satisfactorias para sus usuarios.

3. Habilidades sociales. Son extremadamente necesarias para que el ACO sea eficiente, para que los miembros del grupo sepan desempeñar los roles que en él se den. Nadie nace con ellas y deben estar integradas en el proceso, para ello deben ser enseñadas a través de la práctica, ya que no se aprenden por medio de un libro de texto. Son habilidades tales como capacidad de liderazgo, toma de decisiones, generación de confianza, destrezas para comunicarse, manejo de conflictos, etc. (Azorín, 2018; Johnson y Johnson, 1999; Johnson y Johnson, 2008).

4. Responsabilidad individual y grupal. En un grupo ACO se trabaja para lograr un resultado grupal, pero cada alumno también debe mejorar desde su punto de partida (Echeita, 2012); por tanto, cada miembro debe responsabilizarse de su trabajo como aportación al grupo. El establecimiento de esta doble responsabilidad pretende asegurar la contribución de cada miembro, considerado individualmente, al grupo e impedir que haya algún miembro que se aproveche del trabajo de los demás sin aportar nada. Aquí se aplica el lema de los tres mosqueteros: «todos para uno y uno para todos».

5. Evaluación continua del aprendizaje del individuo y del grupo. Los miembros del grupo deben evaluar constantemente cómo se están alcanzando las metas previstas y las aportaciones de cada miembro, con el fin de apuntalar lo correcto y modificar lo inadecuado.

La evaluación individual se comunica al grupo y tiene como finalidad que todos los miembros ayuden al/a los miembro/os que lo necesite/n. El *feed-back* que se produce asegura la cohesión del grupo.

Estos cinco elementos pueden estructurarse dentro del aula, de la escuela y del distrito escolar (Johnson y Johnson, 2017a).

2.2.1. Los roles en el ACO

En el aula cada alumno desempeña un rol a veces de forma voluntaria y a veces impuesta. En el trabajo con grupos cooperativos es necesario repartir entre los miembros del grupo los roles que se tienen que ejercer intragrupo, y entrenar a los alumnos en su desempeño, para poder conseguir los objetivos establecidos.

El uso de roles elimina en gran medida las actitudes pasivas o dominantes en el grupo, garantiza el uso de las técnicas grupales básicas y establece interdependencia entre los miembros, al existir roles complementarios y conectados entre sí (Johnson et al., 1999).

La tipología de roles es amplia (Johnson et al., 1999; Kagan y Kagan, 2009; Pujolàs, 2010), siendo muchos más que el número de alumnos que forman los grupos cooperativos; por ello habrá que distribuirlos con sumo cuidado y priorizando unos sobre otros para no sobrecargar de trabajo a ningún alumno. Algunos de estos roles son:

— Moderador, se encarga de dirigir las tareas, controlar el tiempo de intervención de los miembros.
— Secretario, toma notas, registra respuestas, anota decisiones grupales; en suma, lleva la agenda grupal.
— Encargado del material, se encarga de obtener, distribuir y devolver el material, y de la limpieza.
— Supervisor del orden, se ocupa de mantener el nivel de volumen del equipo bajo control, evita la dispersión, centrando a los miembros del grupo en el trabajo.
— Animador, su misión es la de motivar al equipo y hacer que el grupo muestre aprecio por sus logros o por el conseguido por alguno de sus miembros.
— Consejero, su función es la de orientar la tarea del grupo o ayudar a otro miembro a resolver los problemas, pero sin resolvérselos.
— Observador, registra la frecuencia con que los miembros del grupo adoptan las actitudes deseadas.
— Encargado de las dudas, su función es la de comprobar la existencia, o no, de dudas en algún miembro para que, en primer lugar, el grupo intente solucionarlas y, si no se consigue, pedir ayuda al profesor.
— Recapitulador, sintetiza y recapitula el trabajo efectuado e insta al equipo a sentirse satisfecho del trabajo realizado.

— Verificador, debe asegurarse de que todos los miembros dominan el tema que se esté tratando y comprobar que todos estén preparados para la evaluación.

Estos roles cumplen diversas funciones: ayudan a la formación y al funcionamiento del grupo, a que los alumnos expresen lo que saben o a motivar al grupo.

Kagan y Kagan (2009) señalan también una serie de roles que se pueden dar en los grupos y que deben corregirse, hay que evitar a toda costa que los alumnos que tengan estos comportamientos se autocategoricen y sean categorizados por sus compañeros. Estos roles son:

— Negativista, se niega a trabajar en equipo o a cooperar, puede ser miedo al fracaso.
— Marginado, es rechazado/ignorado por sus compañeros de equipo.
— Tímido, miembro que es demasiado tímido para participar, puede ser por miedo a ser rechazado.
— Dominador, domina la interacción en equipo.
— Matón, muestra hostilidad hacia sus compañeros de equipo.
— Payaso, busca atención haciendo el payaso.
— Vago, pasota, anima a sus compañeros a no trabajar o «pasa» de todo lo que tiene que ver con el trabajo por falta de interés o por aburrimiento.
— Saboteador, socava el trabajo de sus compañeros y disfruta con ello.

2.3. Procesos que favorece el ACO en el alumno

Johnson y Johnson (1994) señalan que la estructura de la organización determina el 85 por 100 de la conducta del sujeto; por tanto, es evidente que el empleo del ACO, estructura de aprendizaje, va a transformar la forma en que se relacionan los alumnos en el aula y fuera de ella, lo que, a su vez, modificará determinados procesos. Estos procesos son cognitivos, motivacionales y afectivos/sociales (Echeita, 1995).

2.3.1. Procesos cognitivos

Desde una perspectiva cognitiva, las interacciones entre los alumnos hacen que aumente su rendimiento por razones que tienen que ver con el procesamiento mental de la información (Slavin, 2011).

El principal proceso cognitivo que se pone en marcha con el ACO es la regulación a través del lenguaje.

En una clase con una metodología tradicional, el 75 por 100 del tiempo se emplea en instrucción pura y dura, en ella el profesor habla el triple que sus alumnos, el 5 por 100 se ocupa en las respuestas que dan los alumnos y menos de un 1 por 100 se destina a preguntas abiertas que pudieran establecer algún tipo de discusión (Hattie y Yates,

2018); el silencio casi absoluto es imprescindible.

Este tipo de clase silenciosa es incongruente con una estructura cooperativa del aprendizaje, los alumnos deben poder hablar y moverse con libertad en el aula para poder aprender, para poder ayudar a sus compañeros, para poder ser ayudados, para poder interactuar. El lenguaje oral se convierte en una herramienta de trabajo en todas las experiencias de aprendizaje y en una gran ayuda para compensar las posibles desigualdades lingüísticas que pudieran existir entre los alumnos (Ovejero, 2018).

El otro gran proceso es el análisis de controversias, mediante las cuales los alumnos discuten, analizan semejanzas y diferencias, etc., para llegar a un resultado que supere el conflicto sociocognitivo producido por el contraste existente entre lo que el alumno sabe y lo que saben sus compañeros sobre el tema objeto de estudio.

2.3.2. Procesos motivacionales

Aunque este tema se trata con mayor profundidad en el capítulo 3 («Motivación, atribución y estrategias de aprendizaje»), aquí recordaremos algunos conceptos.

La motivación de un alumno para aprender depende de dos factores: atribuciones (Weiner, 1986) y metas (Dweck y Elliot, 1983). Por ejemplo, un alumno puede atribuir el éxito/fracaso en un examen a diferentes causas: capacidad, esfuerzo, suerte, etc. En general, cuando les va bien, los alumnos suelen atribuir su éxito a su capacidad o a su esfuerzo, pero cuando les va mal atribuirán sus fracasos a factores incontrolables (Weiner, 2010).

Así, si el alumno atribuye sus éxitos a causas externas, inestables e incontrolables como la suerte, y los fracasos a causas internas, estables e incontrolables como su falta de capacidad, dicho alumno no se va a sentir muy impelido a esforzarse: *para qué me voy a poner a estudiar si haga lo que haga voy a suspender y aquel 8 que saqué fue porque tuve suerte y me hice una buena «chuleta»* (indefensión aprendida).

En lo que respecta a las metas, estas pueden ser de aprendizaje y de ejecución, las primeras son las que se plantean los alumnos que quieren aumentar su competencia sobre un tema determinado, las segundas son metas mediante las cuales el alumno quiere quedar bien delante de su profesor, de sus compañeros, de sus padres, etc.; es la diferencia entre una mentalidad de crecimiento y una fija (Dweck, 2007).

El ACO favorece que los alumnos atribuyan sus éxitos a causas internas y estables —capacidad percibida— e internas e inestables pero controlables —esfuerzo propio— y a que las metas estén orientadas al aprendizaje en lugar de a la ejecución.

El interés por la tarea (meta orientada al aprendizaje) se hace evidente lo que se manifiesta en (García-Almiñana y Amante, 2006):

— Mejores actitudes de implicación y de iniciativa.
— Mayor comprensión de lo que se hace y del porqué se hace.

— Mayor volumen de trabajo realizado.
— Mayor calidad del mismo.
— Mayor grado de dominio de procedimientos y conceptos.

2.3.3. Procesos afectivos/sociales

El ser humano es un ser social que necesita pertenecer a un/os grupo/s, necesita tener contactos más o menos regulares con otras personas a las que se vincula de forma más o menos duradera (Ovejero, 2018). El ACO satisface esta necesidad al desarrollarse en grupos cohesionados.

Los efectos del ACO dependen en gran medida de la cohesión del grupo, ya que sus integrantes se ayudan a aprender porque se preocupan por él y por sus miembros considerados individualmente. Por otro lado, el ACO suscita que cada miembro mejore su autoestima, su motivación intrínseca (hacia la tarea), su satisfacción consigo mismo, sus relaciones sociales, su desarrollo emocional y su rendimiento académico (Aronson y Bridgeman, 1979; García-Almiñana y Amante, 2006; Johnson y Johnson, 1998, 2017b; Ovejero, 2018; Rué, 2000; Slavin, 2011).

Los alumnos se sienten apoyados porque tienen amigos en clase, apoyan a sus compañeros y son apoyados por ellos. Este apoyo es de suma importancia para todos los alumnos:

— Para el desaventajado, porque le ayuda a superar sus dificultades, lo que supone dejar de verse y de que le vean como «el tonto de la clase».
— Para el aventajado, porque deja de ser visto como «el empollón» y pasa a ser considerado como un compañero que puede ayudar al grupo.

Más que cualquier otro aspecto de la vida en el aula, el aprendizaje cooperativo apoya el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

2.4. Organización del ACO

Normalmente la petición de orientación para poner en marcha un proceso de ACO viene de los propios centros educativos y las razones para ello pueden ser muy diversas, desde la necesidad de cambiar el clima del centro o de determinada clase, hasta el deseo de hacer algo para… Debe ser así, el orientador puede proponer (con mesura), pero si el profesorado no está convencido o no ve la necesidad o no le interesa, no habrá nada que hacer.

Por tanto, una vez llega la petición, el primer paso para organizar el ACO en el centro es convencer a los profesores, y nos vamos a encontrar con actitudes variopintas. Zariquiey (s. f.) nos ofrece un muestrario de algunos de los argumentos que nos podemos

encontrar:

— «Yo ya lo apliqué, pero solo sirvió para que trabajaran los de siempre y el resto copiaran». Evidentemente este profesor planteó mal el ACO a sus alumnos y el proceso de evaluación, si se hizo, se hizo mal: la responsabilidad individual no la asumieron sus alumnos.
— «El ACO lleva mucho tiempo y no se puede acabar el temario». La implantación de un proceso ACO exige que se examine el «qué enseñar y evaluar» y, si no se hace, el ACO se convertirá en una anécdota. A este respecto, Feito indica que la escuela «puede considerarse como la organización institucional de la pérdida de tiempo» (1997, p. 131); nos lo tendríamos que hacer mirar y ver si lo que aprenden nuestros niños en los centros educativos es adecuado en cantidad y calidad.

  Y si a algún profesor se le ocurre implantarlo por su cuenta en sus clases, no es extraño que otro profesor le indique que:
— «En tus clases siempre están hablando, así no se puede impartir clase». En este caso, el verbo «impartir» ya lo dice todo.

Estos tres comentarios/profesores indican la no disposición a participar en el proceso que manifiestan desde un principio, pero hay otros que adoptan la táctica del «¿pollo o hamburguesa?» (Lapierre y Collins, 1980), que consiste en:

Imagine, el lector, que entra en una cafetería, se sienta y se le acerca el camarero para preguntarle qué desea, usted responde «comer» y, entonces, se desarrolla el siguiente diálogo:

P.: Tenemos pollo y hamburguesa, ¿qué desea?
R.: Pollo (o hamburguesa).
P.: ¿Frito o asado?
R.: Asado.
P.: ¿Muy hecho o poco?
R.: En su punto.
P.: ¿Con patatas o con ensalada?
R.: Patatas
P.: ¿Fritas o asadas?
R.: …

Si usted no ha adivinado todavía cuál es el propósito del camarero, nosotros se lo vamos a desvelar: el camarero pretende matarle de hambre porque no le va a servir ni pollo ni hamburguesa.

En los colegios nos podemos encontrar con dos tipos de profesor que emplean esta táctica, que consiste básicamente en ir poniendo «pegas»:

— El profesor A, que quiere tener controlados todos los factores intervinientes en el proyecto antes de haber empezado su puesta en marcha; la causa de este ansia de control es, seguramente, la falta de seguridad en sí mismo.
— El profesor B, que procura que no se haga nada que le obligue a salir de su zona de confort, lo que intenta es ir poniendo palos en la rueda de la bicicleta para que no llegue a echar a andar, de esta forma parece que está muy a favor del proyecto, que se implica, pero lo que pretende en realidad es que las reuniones de iniciación se alarguen, de tal forma que los participantes dejen de ir por puro aburrimiento.

El orientador (o los promotores del ACO), en el primer caso, tendrá que considerar si el profesor A será capaz de superar su inseguridad o pondrá en peligro el desarrollo del proyecto, y obrar en consecuencia.

En el caso del profesor B, recomendamos que se pase directamente a «hablar del tiempo» y no entrar en su juego, ya que lo único que pretende es discutir hasta que se levante la reunión sin concluir nada.

El segundo paso es convencer a las familias; también Zariquiey (s. f.) nos da algunas pistas de los inconvenientes que pueden presentarnos los padres:

— «Ayudar a otro solo sirve para que se beneficie ese otro, pero el que ayuda está perdiendo el tiempo». Habría que explicar a esos padres que para ayudar a otro primero hay que dominar el tema y que los niños que desempeñan el papel de «profesor» se preparan a conciencia y a gusto, de esta forma su aprendizaje se hace mucho más profundo, y el alumno ayudado se implica mucho más porque teme quedar mal delante de su/s compañero/s.

  También sería interesante que la familia se diera cuenta de lo que supone que los niños se desenvuelvan en una escuela individualista, que es lo que quieren estos padres, de cara al futuro. La familia piensa que a su hijo/a le va a ir bien, pero si le va mal, ¿querría una escuela, y sociedad, como la que proponen?
— «Los niños deben prepararse para vivir en un mundo competitivo y no los estamos preparando para ello». Esta familia pide una escuela competitiva, ya no son los padres anteriores que se conformaban con que «dejaran tranquilo a su hijo». Esta otra familia lo que está pidiendo es que los colegios enseñen a los niños a luchar por la vida, en una suerte de darwinismo social de infausta memoria. Opiniones de este tipo recuerdan aquellos versos de José Agustín Goytisolo, en los que su abuelito y su papá le decían:

> La vida es lucha despiadada
> nadie te ayuda, así, no más,
> y si tú solo no adelantas,
> te irán dejando, atrás, atrás.
> ¡Anda muchacho y dale duro!

La tierra toda, el sol y el mar,
son para aquellos que han sabido
sentarse sobre los demás.

Ni Goytisolo ni nosotros estamos en esta onda, sería interesante preguntar a estos padres si pensarían lo mismo en el caso de que su hijo se encontrara debajo.

En cualquier caso, convencer a los padres es relativamente fácil una vez puesto en marcha el proyecto, cuando la familia ve que sus hijos van y vuelven del colegio satisfechos y que sus calificaciones escolares son buenas; entonces la mayoría de los problemas desaparecen.

Una vez solventadas estas cuestiones, vamos a ver cómo se desarrolla el proceso.

Supongamos que vamos a preparar una unidad didáctica en la que vamos a implementar ACO para trabajarla en el aula; el orden que deberemos seguir es el siguiente (Johnson y Johnson, 2014; Ovejero, 1990, 2018; Prendes, 2003; Moruno et al., 2011):

1.º Enumeración de objetivos/competencias y habilidades cooperativas que hay que desarrollar en la unidad, preparación de los materiales a utilizar por alumnos y profesor durante el desarrollo de la actividad: materiales «instructivos», protocolos de recogida de datos, de evaluación, etc., y establecimiento de los roles cooperativos necesarios para que funcione el grupo (esencialmente: moderador, secretario, encargado del material y encargado de las dudas).

2.º Precisar el tipo de grupos que vamos a establecer en el aula. Lo habitual es formar dos tipos de agrupaciones:

a) Grupos-base (GB), serían grupos de «larga duración»: un trimestre, por ejemplo; en ellos se desarrollarían las actividades propuestas, los roles y la evaluación grupal (Johnson y Johnson, 2017a; Torrego y Moreno, 2011).

b) Grupos-casuales (GC), en estos grupos se desarrollan actividades ocasionales mediante las cuales se puede profundizar en determinados aspectos del tema a aprender o tratar la diversidad con la que nos encontramos en el aula; Torrego y Moreno (2011, p. 209) lo ejemplifican de la siguiente forma.

> Por ejemplo, al tratar una unidad didáctica dedicada al reino animal, los alumnos podrían trabajar dentro de sus equipos-base sobre un conjunto de contenidos básicos que el docente considera que todos deben aprender y, a continuación, podrían establecerse equipos esporádicos en función del interés de los alumnos sobre algún tipo concreto de animales (mamíferos, peces, reptiles…).

3.º Determinar el período de permanencia de los grupos. Deberá ser el que se estime necesario para que el grupo alcance el éxito; no deben fijarse plazos rigurosos.

4.º Acordar el número de componentes de los grupos. Johnson et al. (1999) opinan

que no hay un número ideal de miembros para los grupos, este va a depender de varios factores: objetivos, materiales a emplear, tiempo destinado al ACO, edades de los alumnos y su experiencia con el trabajo en equipo. Los autores creen que cuanto más pequeño sea el grupo, mejor va a funcionar y se decantan por un número de entre 2 y 4 miembros.

Por su parte, Kagan (2001) considera que los equipos deben tener cuatro miembros para que se dé participación equitativa e interacción simultánea. Para este autor:

— En los grupos de dos, tres y cinco miembros, una persona se queda fuera y, por tanto, no hay participación equitativa.
— Los grupos de cuatro se distribuyen en dos pares, permitiendo la máxima interacción simultánea: en un grupo de cinco miembros si se le dan dos minutos a cada alumno para que exprese sus pensamientos, son diez minutos; en cambio, en un grupo de cuatro son cuatro minutos, dos por pareja.

Sea cual sea el número por el que nos decidamos, tendremos en cuenta diversos factores:

a) Cuanto más grande sea el grupo:

— Mayores serán los recursos de que dispone.
— Mayores serán los obstáculos para que el grupo se organice, para lograr la cooperación de todos sus componentes y para lograr acuerdos.
— Mayor complejidad tendrá para satisfacer las premisas del ACO: interdependencia positiva, relaciones cara a cara, etc.; en un grupo de dos miembros solo hay dos interacciones, pero en un grupo de tres ya son seis.
— Decrecen las interacciones personales, lo que origina falta de cohesión del grupo y menor responsabilidad individual.
— Mayor cantidad de tiempo destinado a los debates, que pueden llegar a eternizarse.

b) Cuanto más pequeño es el grupo:

— Aumenta la responsabilidad individual porque es más difícil la «invisibilidad» y los alumnos se ven obligados a cooperar y se garantiza la cooperación de todos.
— Es más fácil descubrir y resolver los conflictos entre los componentes del grupo que pudieran poner en peligro la dinámica de trabajo.
— Ante una tarea concreta, aumenta la posibilidad de que no haya nadie que sepa hacerla, y de que no haya discusión por carencia de opiniones.

c) Cuanto menor es el tiempo disponible, más pequeño tendrá que ser el grupo; un grupo de dos es más eficaz porque se organiza con más rapidez y los miembros pueden intervenir con más tiempo que en grupos mayores.

5.º Decidir cómo vamos a asignar los alumnos a los grupos para asegurar su heterogeneidad y lograr que todos los alumnos se aprovechen de la diversidad existente en el aula. Las formas habituales son tres:

a) Según el criterio de los alumnos: son los que deciden qué miembros son los que van a formar cada grupo; es el método menos recomendable de todos, porque los alumnos se suelen elegir por afinidades: grupos de chicas/chicos, buenos/malos alumnos, etc., y lo que pretendemos en el ACO es que los grupos sean heterogéneos, incluso es posible que algún alumno se quede sin grupo porque no es elegido por nadie.

b) Al azar, tampoco es muy recomendable porque no aseguramos la heterogeneidad del grupo.

c) Según el criterio del profesor, es el método más recomendable porque es el único que va a asegurar la heterogeneidad; los alumnos son asignados a los grupos de una forma equilibrada respecto a un conjunto de variables que puede ser muy amplio (Torrego y Moreno, 2011):

— Personales: sexo, capacidad, estilo cognitivo, intereses, destrezas cooperativas…
— Sociales: etnia, nivel socioeconómico, nivel de integración en el aula…
— Escolares, nivel de rendimiento, interés por la materia, necesidades educativas…

en cualquier caso, aunque tengamos en cuenta las posibles incompatibilidades entre los alumnos, nos debemos asegurar de que en todos los grupos haya chicos de rendimiento alto, medio y bajo para que el nivel de desempeño grupal sea semejante.

6.º Disposición de los alumnos en el grupo. La regla a emplear es que los miembros deben sentarse juntos para: verse las caras, compartir documentos, materiales y hablar, es decir, para asegurar la interacción entre ellos. En la figura 7.1 mostramos diferentes grupos.

7.º Disposición de la clase. Para establecer el lugar físico donde van a situarse los grupos en el aula hay que tener en cuenta los aspectos siguientes:

— Debe haber pasillos amplios entre los grupos para que los alumnos puedan acceder fácilmente a todo lo que necesiten del aula.

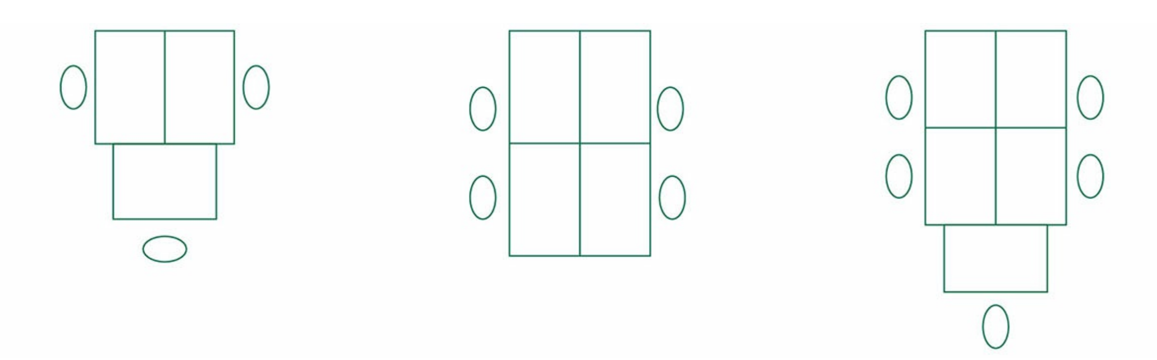


Figura 7.1.—Distribución de los alumnos intragrupo (grupos de 3, 4 y 5 miembros).

— Facilidad para poder cambiar la distribución de los grupos si se tercia: por ejemplo, para cambiar de grupos-base a grupos casuales.
— Todos los alumnos deben poder ver con comodidad al profesor cuando hace alguna intervención.

Las típicas filas o parejas son inapropiadas en el ACO.

En la figura 7.2 mostramos una posible distribución del aula.

8.º Establecimiento de las normas de funcionamiento de la clase, que, para que sean eficaces, deben ser pocas, claras, útiles, justas y revisables y, sobre todo, los alumnos deben intervenir en su confección. Sería el primer paso, el legislativo, en la creación de una minisociedad en el aula con parlamento, elecciones, etc. De esta forma los alumnos se iniciarán en los valores democráticos, ya que estos no surgen «de forma espontánea, sino que deben ser cultivados y promovidos; se deben generar los espacios y las experiencias adecuadas» (Aritmendi, 2007, p. 67), y lo harán de una forma directa, de la misma forma que se aprende a nadar: lanzándose a la piscina.

Por otro lado, el «efecto IKEA», la fascinación que ejerce el producto de la tarea sobre el sujeto que la ejecuta, hace que los alumnos se sientan orgullosos de su trabajo y, en este caso, de las normas que se han dado a sí mismos.

El profesor debe ser el moderador y facilitador del proceso. Para la profesora Díaz-Aguado (2006), el «poder» del profesor debe descansar sobre:

— La referencia e identificación, para educar en valores.
— Las recompensas, en el sentido de que el docente ayuda al alumno a conseguir el éxito.
— La legitimidad, en cuanto los alumnos perciben al profesor como una autoridad justa en la resolución de conflictos que los propios alumnos no saben o no pueden resolver.
— La experiencia.

En ningún caso el poder debe afianzarse sobre la coerción, que es lo que ocurre cuando las normas vienen impuestas, los alumnos las verán como lo que son, una imposición, y no las cumplirán.

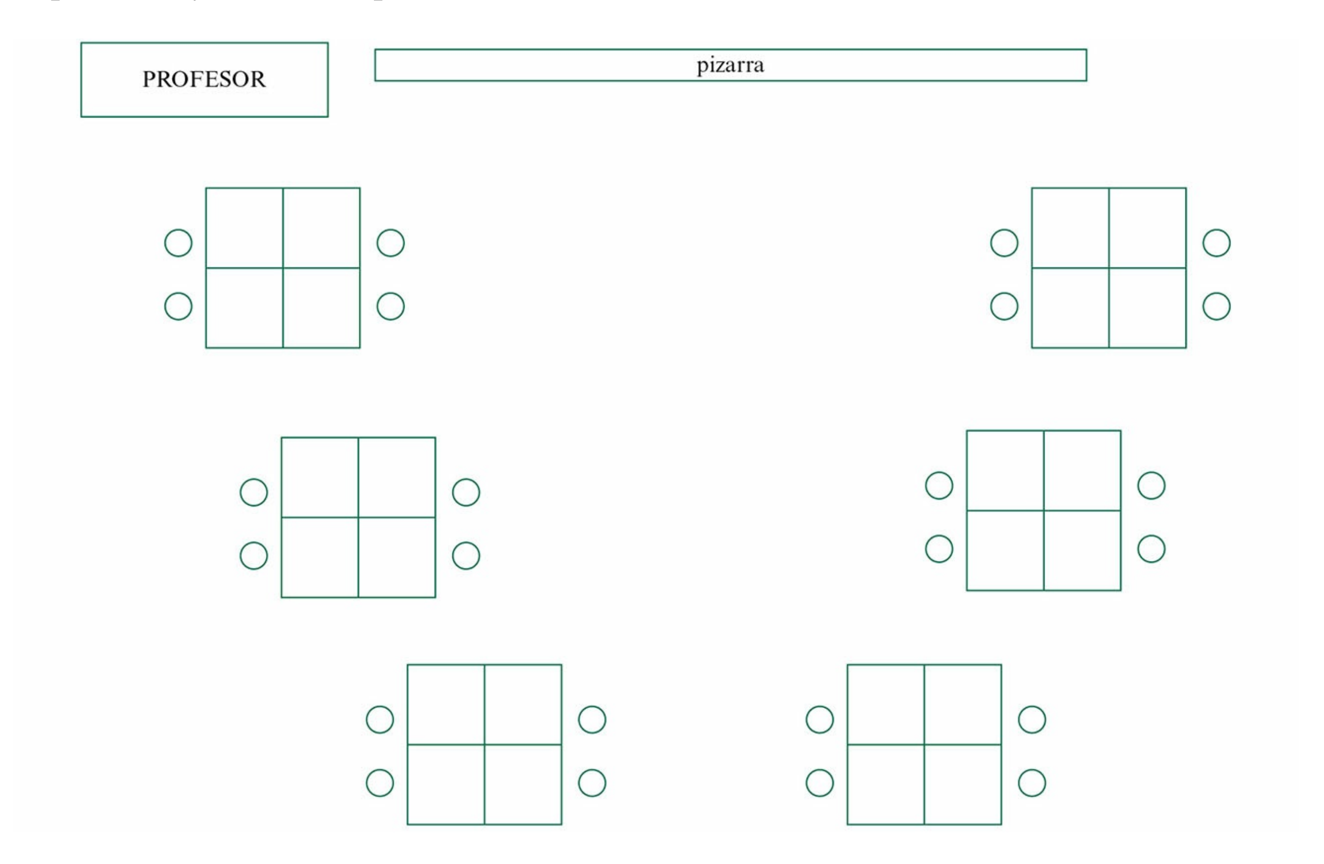


Figura 7.2.—Distribución de los alumnos en el aula (aula de 24 alumnos).

Se hace evidente el problema que puede surgir en este momento: si solo es un grupo de profesores del centro el que se propone implantar las técnicas de ACO en sus clases, ¿qué es lo que va a pasar?, ¿en unas clases se va a seguir una disciplina «cooperativa» y en otras una «tradicional»?, ¿los alumnos, en algunas clases, serán castigados por hablar y ayudar al compañero, comportamientos que en otras clases serán premiados?

Esta muy posible situación nos hace plantearnos la necesidad de enfocar este tema desde un punto de vista sistémico y holístico, ya que hay que contar con que es muy difícil hacer andar al sistema (en este caso, entendiendo por sistema el centro educativo) y que es todo él el que debe ponerse en movimiento. En caso de que no se consiga, el ACO en el centro va a tener una vida muy efímera.

9.º El profesor explica a la clase la tarea y el tipo de estructura de ACO a emplear, qué es lo que se espera de los miembros y del grupo (responsabilidad individual y grupal) para conseguir el éxito, y cuáles son los criterios para alcanzarlo.

10.º El profesor proporciona a los grupos la información y los materiales que necesitan para desarrollar la tarea de que se trate, de tal forma que los miembros los

tengan que compartir para poder cooperar, es decir, cada miembro del grupo tendrá una parte de la información que estará obligado a ofrecer a los demás miembros del grupo para poder conseguir el objetivo previsto. De esta forma se asegura la interdependencia positiva en relación con la tarea.

11.º Empieza el desarrollo de la actividad, el profesor debe limitarse a observar la forma en que los alumnos interaccionan intragrupo e intergrupos, para ver qué problemas aparecen e intervenir cuando vea que algún alumno o grupo sufre algún parón, para desatascarlo.

12.º Evaluación, que toma cuatro aspectos (Moruno et al. 2011; SIE, 2008):

a) Evaluación individual, efectuada por el profesor, del:

— Grado de consecución de las habilidades cooperativas.
— Rendimiento académico, esta evaluación puede llevarse a cabo por medio de pruebas tipo test, preguntas abiertas cortas o largas, observación, etc.

b) Evaluación grupal, efectuada por el profesor, del:

— Funcionamiento y producción, que pueden evaluarse por medio de un portafolio con los trabajos que va realizando el grupo, observación, etc.
— Desempeño de roles, a través de la observación.

c) Autoevaluación, puesto que con el ACO le hemos dado a los alumnos el control sobre su propio aprendizaje, se hace necesario que el propio alumno evalúe su desempeño dentro del grupo: cada alumno deberá reflexionar sobre su implicación, su aprovechamiento académico, sus fortalezas y sus debilidades en relación consigo mismo y con el grupo; el objetivo es que el grupo, y el individuo, identifique lo positivo y lo negativo, lo que funciona y lo que no.

d) Coevaluación, dos aspectos:

— Cada alumno evalúa a su grupo en aspectos tales como la coordinación existente, el grado de participación de cada miembro, la dinámica grupal, la facilidad/dificultad con la que han brotado las ideas, etc.
— Hay que contrastar la evaluación que hacen los alumnos de ellos mismos y de su grupo con la efectuada por el profesor.

En todas estas fases se va a hacer necesario el empleo de cuestionarios, diarios de observación, u otros instrumentos, que faciliten el proceso de evaluación a los alumnos y al profesor.

La evaluación termina con el establecimiento de propuestas de mejora a nivel individual y grupal.

2.5. Técnicas cooperativas

Las técnicas de trabajo cooperativo son muy diversas, el decantarse por una u otra va a depender del tipo de material a trabajar, de las habilidades cooperativas que se pretendan desarrollar, de la heterogeneidad que pretendamos conseguir, etc. El orientador/profesor deberá conocerlas y elegir aquella, o una combinación de varias, según lo que se desee conseguir. Nosotros solo vamos a exponer cuatro de ellas, las tres primeras son muy útiles para trabajar con chicos con diferentes niveles de rendimiento, la cuarta (rompecabezas) también, pero habría que realizar pequeños cambios.

A) Tutoría entre iguales.

Podría considerarse como una técnica de aprendizaje cooperativo, aunque no se emplean grupos. Se forman parejas de alumnos en las que uno enseña al otro, el papel del profesor es el de asesor.

El desarrollo de la técnica sería el siguiente:

1.ª fase. El profesor informa de qué es lo que se espera conseguir por medio de esta técnica y en qué consiste, qué se espera del alumno-tutor y del alumno-alumno.

2.ª fase. Criterios para realizar el emparejamiento y formación de las parejas.

3.ª fase. Preparación del material a trabajar por cada pareja, estructura del tiempo de cada sesión y establecimiento de los criterios de evaluación (de rendimiento y de satisfacción).

4.ª fase. Entrenamiento de los alumnos-tutores.

5.ª fase. Comienzan las sesiones de tutoría; las primeras estarán supervisadas por el profesor.

6.ª fase. Evaluación. Aquí, además de evaluar el rendimiento, hay que evaluar el funcionamiento de cada pareja por parte de sus integrantes y del profesor.

Para que esta técnica tenga éxito las sesiones deben ser cortas y diarias, media hora aproximadamente, muy estructuradas y relacionadas con lo que se hace en la clase «normal» (Parrilla, 1992).

También admite variaciones, por ejemplo: sobre el material que presenta el profesor los alumnos preparan una serie de cuestiones, se forman las parejas y el alumno-tutor pregunta, si el tutelado responde gana puntos, si no lo hace el tutor da la respuesta o ayuda al tutelado a corregir el error, después se invierten los roles y es el tutelado, ahora el tutor, el que pregunta (Slavin, 1999).

Normalmente las parejas se forman con alumnos que van a la misma clase, pero pueden formarse también con chicos de distintas clases. Una variación es lo que se conoce como «apadrinamiento lector», que consiste en formar parejas con un chico de 6.º curso, por ejemplo, y otro de 1.º, el de 6.º se encargaría de la «supervisión» de la lectura del niño de 1.º.

Los tutelajes *inter pares* son técnicas muy sencillas que podrían emplearse como iniciación a técnicas más complejas, de esta forma tanto el profesor como los alumnos se entrenan en el trabajo en grupo.

Su aplicación es muy diversa, desde fines puramente académicos hasta su utilización como una herramienta de lucha contra la violencia en los centros (González-Bellido, 2015).

B) Equipos de aprendizaje por divisiones *(Student-Teams-Achievement-Divisions, STAD)* (Ovejero, 1991, 2018; Slavin 1978a, 1978b, 1980, 1986, 1994, 2011).

Al igual que en la técnica anterior, los grupos a formar deben ser heterogéneos (de cuatro alumnos preferentemente) al menos en lo concerniente al rendimiento académico.

1.ª fase. El material a trabajar es presentado por el profesor para que sea estudiado por los alumnos en sus grupos. Cada grupo debe asegurarse de que todos sus miembros dominan el tema.

2.ª fase. El siguiente paso es la evaluación, que se lleva a cabo por medio de una prueba corta de unos 15 minutos de duración (un cuestionario); todos los alumnos se examinan individualmente, sin que puedan recibir ayuda de sus compañeros.

3.ª fase. La siguiente etapa consiste en transformar las puntuaciones individuales en puntuaciones de logro mediante lo que se denomina «divisiones de logros». El método consiste en dividir la clase por grupos de rendimiento homogéneo, los alumnos no interactúan en estos grupos. Supongamos una clase de 24 alumnos, el profesor:

— Lista a los alumnos según la puntuación que han obtenido en la evaluación anterior.
— Forma 4 grupos de 6 miembros cada uno (puede variar el número según conveniencia):

- El grupo A estará formado por los 6 alumnos que han obtenido mejor puntuación.
- El grupo B lo formarán los 6 alumnos siguientes.
- …
- El grupo D lo formarán los 6 últimos alumnos de la lista.

Las puntuaciones de grupo podemos considerarlas como puntos de bonificación, se obtienen de la forma siguiente: el alumno que haya obtenido, en la evaluación actual, la mejor puntuación en el grupo A obtiene 8 puntos para su equipo (el equipo heterogéneo de 4 alumnos), el segundo mejor obtiene 6 puntos, etc. Se hace lo mismo para el resto de los grupos, de esta forma todos los alumnos pueden aportar algo a sus equipos, ya que cada uno se compara con su grupo de referencia homogéneo y no con toda la clase o con sus compañeros del grupo-base heterogéneo.

Esta técnica admite diversas variaciones, por ejemplo:

El profesor compara la puntuación de cada alumno con la obtenida en evaluaciones anteriores. Si la diferencia es cero o positiva, el alumno recibe una puntuación pactada con anterioridad, que se añade a la obtenida por sus compañeros de equipo; la suma de todas las puntuaciones de los miembros constituirá la puntuación del grupo. Solo aquellos grupos que hayan alcanzado una determinada puntuación accederán a «premios» globales.

Aquí también podemos establecer variaciones. Por ejemplo, no solo los grupos que hayan superado un determinado listón obtendrán «premios», podrían ser todos los grupos cuya diferencia entre la puntuación global actual y la pasada sea cero (han mantenido el nivel), o positiva si han superado el nivel anterior. También se podría asociar la puntuación obtenida a un programa de economía de fichas.

Esta técnica, en la que hay elementos competitivos, se ha usado desde Educación Primaria hasta la Universidad, se puede emplear con todas las materias, matemáticas y sus aplicaciones, ciencias, lenguaje, geografía, etc. (Slavin, 2011).

C) Torneo de equipos de aprendizaje *(Teams-Games-Tournament, TGT)* (De Vries y Edwards, 1973; De Vries y Slavin, 1978; Slavin, 1986, 1994, 1999).

Es una variación del *STAD,* en *TGT* la preparación de los grupos-base, la distribución del material, son iguales; aquí se sustituyen los cuestionarios por un torneo semanal en el que los alumnos compiten con los miembros de otros equipos para aportar puntos a su grupo.

En estos torneos, los alumnos compiten en mesas de 3: en la mesa A compiten los 3 alumnos que obtuvieron la mejor puntuación en el torneo anterior, en la mesa B compiten los tres siguientes, y así sucesivamente.

Los grupos son recompensados según el aprendizaje individual de todos los miembros del grupo, no en un solo producto grupal, ya que cada ganador aporta a su equipo la misma cantidad de puntos sin importar en qué mesa compitió, esto significa que tienen la misma oportunidad de éxito los alumnos de bajo rendimiento, que compiten con otros de bajo rendimiento, y los de alto rendimiento, que, a su vez, compiten con compañeros de alto rendimiento.

Esta técnica, como todas, admite variaciones. Así, el profesor puede dar tareas de distinta dificultad a cada una de las mesas de torneo, de esta forma se asegura que todos los alumnos, de alto y de bajo rendimiento, puedan aportar puntos a su equipo.

D) Rompecabezas *(Jigsaw)* (Aronson, Blaney, Sikes, Stephan y Snapp, 1975; Aronson, Stephan, Sikes, Blane y Snapp, 1978; Aronson y Osherow, 1980; Slavin, 1999).

Para utilizar esta técnica, el material a trabajar debe poder dividirse en partes.

Es conveniente que los grupos a formar tengan un número de miembros igual al número de partes en que se va a dividir el material, grupos que deben ser heterogéneos al

menos en cuanto al rendimiento académico de sus miembros, es decir, en cada grupo debe haber un alumno de rendimiento alto, dos de rendimiento medio y uno de rendimiento bajo, si los grupos tienen cuatro miembros cada uno.

De forma muy simplificada, podemos decir que esta técnica se aplica en cuatro etapas, en la *primera* se forman los grupos-base (GB), se divide el material en partes de dificultad semejante y cada miembro del grupo recibe una para que la trabaje. En esta etapa, el alumno podrá recibir ayuda del profesor o del grupo, pero se trata de un trabajo esencialmente individual y superficial.

En la *segunda* etapa toca formar los grupos-casuales, que vamos a llamar de expertos (GEx): de cada grupo-base sale un alumno para formar el grupo de expertos, que será también heterogéneo respecto al rendimiento. En cada uno de estos grupos se profundiza en la parte de la materia que se le ha proporcionado a cada miembro de los GB. El trabajo es esencialmente grupal.

En la tabla 7.1 mostramos la distribución de los alumnos en los GB.

TABLA 7.1

Distribución de los alumnos en los grupos-base según el rendimiento

	Alumnos de rendimiento			
GB n.º	**alto**	**medio (+)**	**medio (–)**	**bajo**
1	1	2	3	4
2	2	3	4	1
3	3	4	1	2
4	4	1	2	3

Posteriormente, al formar los Gex, al Gex A se incorporan los números 1 de todos los GB para trabajar la parte de material que se les ha dado y que es la misma para todos ellos:

— 1_1 es el alumno de rendimiento alto del GB 1.
— 1_2 es el de rendimiento bajo del GB 2.
— 1_3 y 1_4 son los de rendimiento medio de los GB 3 y 4, respectivamente.

Igual sucede con el resto de los Gex, la heterogeneidad está conseguida (figura 7.3).

En la *tercera* fase se recomponen los GB, pero hay una diferencia: ahora cada miembro del grupo es un experto, sabe perfectamente la parte de material que le ha tocado trabajar. Cada alumno debe explicar a sus compañeros lo que ha aprendido en los

Gex y asegurarse de que lo han comprendido y lo dominan; por su parte, el grupo como tal debe comprobar el aprovechamiento de todos sus miembros y obrar en consecuencia.

La *cuarta* etapa es la de evaluación (ver punto duodécimo del apartado 3.4).

Esta técnica tiene su propia página web[26], en ella se indican los beneficios que produce su uso, a saber:

— Fomenta la escucha, el compromiso y la empatía.
— Cada persona depende de todos los demás, nadie puede tener éxito a menos que todos trabajen como un equipo.
— Hace que los alumnos se valoren mutuamente porque contribuyen, todos, a una tarea común.
— Facilita la interacción entre todos los estudiantes en la clase.

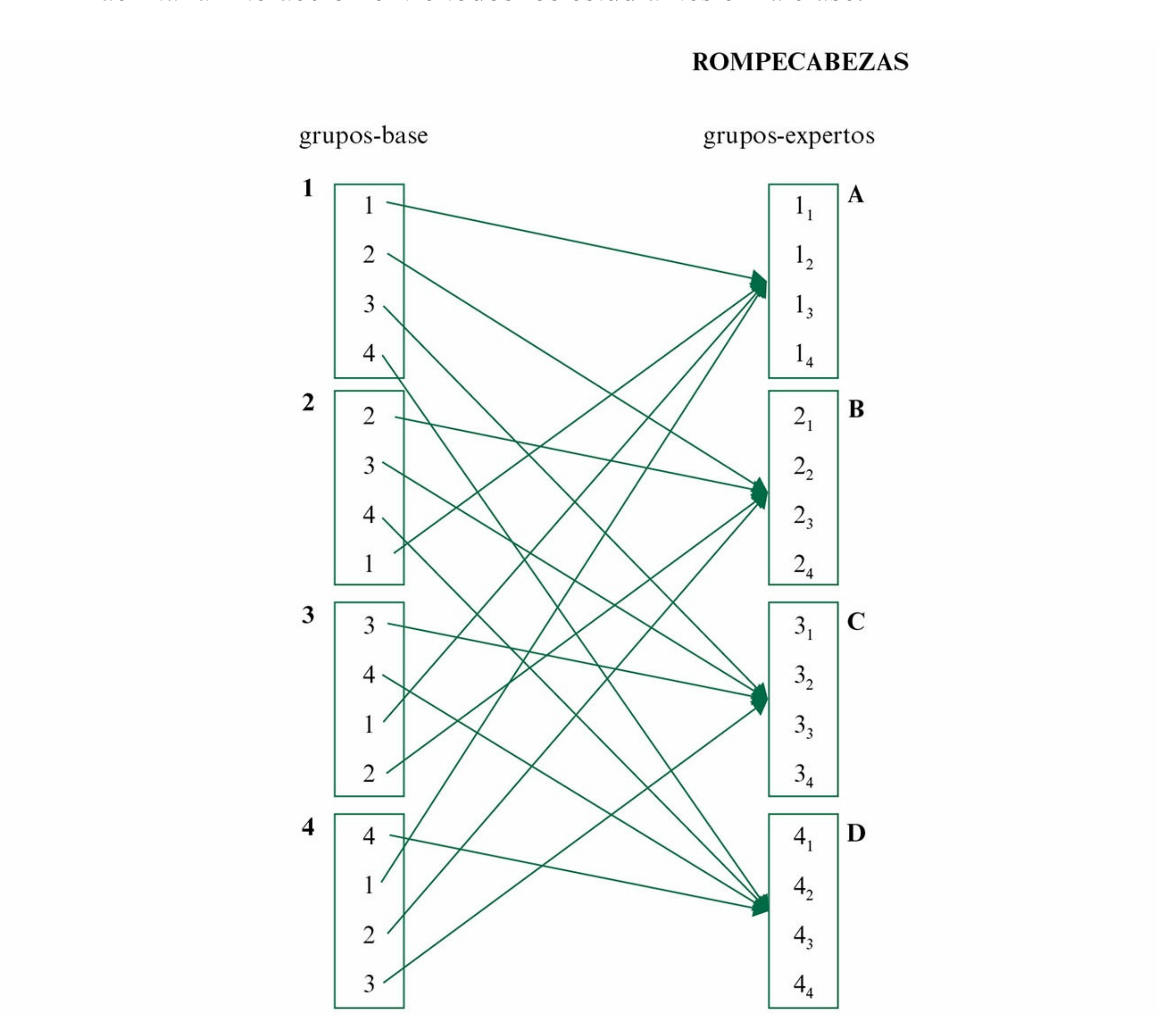


Figura 7.3.—Formación de los grupos-base y grupos-expertos en la técnica de rompecabezas.

2.6. Ventajas del ACO

Parece evidente que los resultados que se obtienen de la cooperación son superiores a los obtenidos mediante el trabajo individual/competitivo. Johnson y Johnson (2016) lo ejemplifican aludiendo a la fábula de Esopo, en la que un león trata de atacar a tres bueyes; mientras estos se mantienen juntos el león no tiene nada que hacer, cuando los bueyes se «enfadan» y cada uno se va por su lado, el león les ataca uno a uno y los mata[27]:

La investigación existente sobre el ACO es innumerable, por lo que exponer las conclusiones de todas ellas, o de una minoría, es una tarea extremadamente ardua. Todas van en la línea de que el ACO es mejor y más productivo que otros tipos de aprendizaje. Nosotros vamos a exponer las conclusiones de dos metaanálisis llevados a cabo por Johnson, Maruyama, Johnson y Nelson (1981) y por Johnson, Johnson y Stanne (2000), la revisión hecha por Camilli, López y Barceló (2012) y el trabajo de Durán (2017).

En el metaanálisis efectuado sobre 122 estudios, Johnson et al. (1981) encontraron lo siguiente:

— La cooperación es superior a la competición, promoviendo el rendimiento y la productividad en todas las áreas (matemáticas, lectura…), en todos los grupos de edad.
— La cooperación es superior a los esfuerzos individuales en rendimiento y productividad.
— La cooperación sin competencia entre grupos promueve un mayor logro que la cooperación con la competencia entre grupos.
— No hay diferencias significativas entre la competición interpersonal y estructuras de objetivos individualistas en el logro.
— No hay una diferencia significativa entre las estructuras de objetivos interpersonales competitivos e individualistas en el logro.

Veinte años más tarde, Johnson et al. (2000) realizaron otro metaanálisis de 164 estudios sobre 8 métodos de ACO comparados con otros métodos individualistas y competitivos, los resultados mostraron impacto positivo significativo de todos los de ACO en el rendimiento estudiantil.

Los autores encontraron que todos los métodos ACO producen un mayor rendimiento académico en los alumnos que los métodos competitivos o individualistas en todas las edades y niveles educativos.

También encontraron dos enfoques en la implementación del ACO:

— Directo, que consiste en diseñar técnicas muy determinadas para que los maestros las aprendan rápidamente y las apliquen de inmediato.
— Conceptual, que consiste en que los profesores aprendan un sistema conceptual y

usarlo para adaptar las lecciones y actividades actuales a las cooperativas.

La investigación ha demostrado que los métodos directos son más fáciles de aprender e implementar que los conceptuales, pero una vez implementados, estos últimos son más sólidos, se mantienen con más frecuencia a lo largo del tiempo, se amoldan más fácilmente a las ambientes y contextos, que pueden ser muy variables, y producen mayor rendimiento académico.

Todos los métodos pueden ser utilizados en la misma aula, y en la misma escuela, y su eficacia aumenta si es todo el centro educativo el que se implica en el uso de esta metodología. Si el ACO se emplea en una escuela competitiva, su eficacia puede verse muy mermada.

Otro estudio es el efectuado por Camilli et al. (2012); estos autores examinaron 18 metaanálisis publicados entre 1980 y 2010; las conclusiones a que llegaron fueron las siguientes:

— Se confirma la eficacia del ACO en el rendimiento académico de los alumnos en todo tipo de tareas, en todas las edades y en los estudios de alto, medio y bajo rendimiento, al compararlo con situaciones de aprendizaje competitivas e individuales, aunque es conveniente combinarlo con otras estrategias docentes.
— Los profesores de Secundaria Superior se muestran menos dispuestos a la utilización de técnicas cooperativas.
— Se incrementan las relaciones *inter pares,* interculturales y cooperativas entre los alumnos.
— Son los incentivos cooperativos los que explican la efectividad de los métodos de ACO, pero solo cuando la recompensa grupal se fundamenta en el aprendizaje individual, si la recompensa grupal está basada en el rendimiento del grupo, los efectos no son significativos.

Estos autores concluyen exponiendo que la efectividad del ACO depende de elementos relacionados con los incentivos, la estructura de la tarea, el tamaño del grupo, la heterogeneidad de los estudiantes que lo componen, las características del grupo cuando se considera el sexo o la cohesión grupal, el tipo de instrucción ofrecida y la formación del profesorado (Camilli et al., 2012, pp. 96-97).

El último trabajo que vamos a comentar es el de Durán (2017); este autor también hace una revisión de distintos metaanálisis, encontrando que la cooperación, además de ser más efectiva que la competición interpersonal y el esfuerzo individual en la consecución de logro en todos los niveles de edad y académicos, incluidos los niveles universitarios, también lo es en lo que se refiere a:

— Actitudes.
— Desarrollo cognitivo y personal, autoestima.

— Interés mutuo, socialización.
— Motivación.
— Relaciones interraciales.

Con respecto a los estudiantes con discapacidad, el ACO también mejora los logros de estos alumnos y sus habilidades interpersonales, entre otras.

El único metaanálisis en el que no hay diferencias a favor de la cooperación es el de Thanh, Gillies y Renshaw (2008) con alumnos asiáticos. Durán lo explica aludiendo a la cultura de estos alumnos.

Como conclusión de estas investigaciones, podemos decir que la cooperación, en cualquiera de sus métodos, comparada con la competición o el trabajo individual, es superior a ambos en todos los niveles educativos y de edad, en todas las áreas de trabajo, y en lo que se refiere al desarrollo cognitivo, personal y social. El ACO es una muy buena técnica para trabajar la diversidad con que nos encontramos en nuestras aulas, incluyendo en ella la discapacidad.

Hasta aquí hemos mostrado de forma sucinta qué es el aprendizaje cooperativo y cómo implementarlo. Para ampliar conocimientos sobre el tema, el lector puede acudir al Colectivo CINÉTICA (Zariquiey, s. f.), en cuya página web ofrece información, ahora sí exhaustiva, sobre el proceso de implantación del ACO y numerosa documentación para llevarlo a cabo.

También la profesora Arnáiz (2010) pone a disposición un documento sobre el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Primaria.

3. CONCLUSIONES

El ACO es una metodología «divertida», los alumnos se organizan y trabajan entre ellos, supervisados por el profesor, pero son ellos los sujetos agentes y no pacientes de su propio aprendizaje.

Ahora bien, las técnicas de aprendizaje cooperativo no pueden convertirse en el azúcar que se emplea para hacer tragar una medicina amarga. Como hemos apuntado anteriormente, el ACO solo responde a dos preguntas de las seis que hay que plantearse y estas son cómo enseñar y cómo evaluar, pero a la pregunta ¿qué es lo que tenemos que enseñar?, el ACO no da respuesta.

Si se pretende completar, no el programa, sino el «libro de texto» —la medicina—, que no es lo mismo, evidentemente no se va a conseguir, ya que el ACO es una metodología que consigue aprendizajes más profundos y duraderos, pero a costa de una mayor lentitud.

Cualquier profesor es capaz de explicar su materia en una semana, lo que ya no está tan claro es si sus alumnos, **todos sus alumnos,** van a conseguir aprehenderla en el mismo tiempo. Es el caso de aquel profesor que llega a su clase en la universidad y dice

a sus alumnos que se ha pasado el verano enseñando a hablar a su perro, cuando los alumnos le dicen que han estado con el perro y que este no ha dicho ni una palabra, el profesor les responde: «Yo dije que le había enseñado a hablar, no que el perro haya aprendido». En muchas ocasiones es eso lo que el profesor hace: enseña, pero sus alumnos no aprenden.

El empeño por terminar un programa sobredimensionado, entre otras causas, lleva a que muchos alumnos desconecten de la dinámica de la clase y fracasen, fracaso escolar que en España alcanza cifras escandalosas. En el curso 2016/17, el último que el Ministerio de Educación ha dado datos hasta ahora (MEyFP, 2019a), el número de alumnos que no promocionan, es decir, que repetirán al curso siguiente, es de 89.506 en Primaria y 272.223 en Secundaria.

El ACO puede ayudar a revertir esas cifras, pero siempre que se aplique en un contexto global; en caso contrario el ACO no pasará, como hemos indicado con anterioridad, de ser una anécdota en la vida del centro/aula donde se aplique.

Nos parece oportuno terminar este capítulo con un fragmento de la novela autobiográfica de Daniel Pennac (2009), que ilustra de forma ejemplar el objetivo que debe guiar el trabajo de un orientador, y de cualquiera que trabaje en Educación, en su tarea con los centros educativos:

> Cada alumno toca su instrumento, no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía. Y si has heredado el pequeño triángulo que solo sabe hacer «ting ring», o el birimbao que solo hace «bloing», todo estriba en que lo hagan en el momento adecuado, lo mejor posible, que se conviertan en un triángulo excelente, un birimbao irreprochable, y que estén orgullosos de la calidad que su contribución confiere al conjunto. Puesto que el gusto por la armonía les hace progresar a todos, el del triángulo acabará también sabiendo música, tal vez no con tanta brillantez como el primer violín, pero conocerá la misma música (p. 113).

Y algo más adelante continúa:

> El problema es que queremos hacerles creer en un mundo donde solo cuentan los primeros violines…
>
> Y que algunos colegas se creen unos Karajan6 que no soportan dirigir el orfeón municipal. Todos sueñan con la Filarmónica de Berlín, lo que es comprensible... (p. 114).

RECURSOS WEB

https://www.colectivocinetica.es/biblioteca/#PROFESORES.

Zariquiey, F. (s. f.). Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo.

https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/contenido.html.

Arnaiz, P. (2010). Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de educación primaria.

EJERCICIOS PRÁCTICOS

En el siguiente apartado mostramos diferentes actividades prácticas junto con los recursos básicos de consulta.

Actividad 1.

1. Introducción:

En la actualidad son muchas las escuelas de Educación Primaria que se están replanteando la forma en la que están desarrollando su intervención educativa.

Por un lado, la normativa vigente marca un camino muy alejado del emprendido por algunos docentes. Les orienta hacia el desarrollo en su alumnado de una serie de competencias clave, entre las que encontramos las sociales y cívicas, lo que implica la puesta en práctica de un conjunto de habilidades que difícilmente pueden alcanzarse con las estrategias metodológicas tradicionales. Por otro, encontramos a una parte importante del profesorado que se ha propuesto crear entornos educativos favorecedores de un aprendizaje activo, significativo y funcional.

Siendo así, son numerosas las ocasiones en las que los psicólogos educativos han de dar respuesta a las inquietudes de estos docentes, y guiarles hacia formas de organización del aula que favorezcan un clima adecuado y la adquisición de competencias interpersonales.

2. Objetivos:

— Conocer cómo se forman los grupos cooperativos.
— Aumentar la competencia digital del alumnado.
— Mejorar las habilidades cooperativas de los estudiantes.

3. Procedimiento:

Para resolver la actividad (organizados en grupos de no más de cinco miembros)

tomando como referencia un grupo de 5.º curso de Primaria, se elaborará un informe con los siguientes apartados:

- Contextualización. Se definirá el grupo de alumnos del citado nivel educativo en cuanto: al número de estudiantes, sexo, características principales (rendimiento, habilidades sociales, estatus sociométrico, etc.). Se deberán abordar las relaciones interpersonales que se dan entre el alumnado del aula, posibles situaciones de atracción o posibles rechazos entre los discentes.
- Intervención. Asumiendo el papel de un psicólogo educativo, se realizará una infografía en la que se reflejarán un mínimo de cinco pautas que un docente debería seguir a la hora de formar grupos cooperativos en su aula.
- Conclusiones.

4. Recursos:

Posibles aplicaciones para el diseño de la infografía: Genially, Canva, Piktochart.

La bibliografía recomendada para esta actividad es: Johnson, Johnson y Holubec (1999) y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Actividad 2.

1. Introducción:

Tras la lectura del capítulo resultan evidentes las fortalezas del aprendizaje cooperativo. No es menos cierto que para que las interacciones que se establecen en el aula sean realmente cooperativas y, por tanto, beneficien al alumnado implicado es necesario un alto grado de sistematización.

Son muchos los expertos en aprendizaje cooperativo que indican el interés de iniciar el trabajo colaborativo, implementando las llamadas técnicas de aprendizaje cooperativo, puesto que así se garantiza el cumplimiento de las condiciones que este requiere.

2. Objetivos:

- Conocer las principales técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Diseñar actividades concretas basadas en técnicas de aprendizaje cooperativo.

3. Procedimiento:

En este capítulo se describen diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo. Tomando como punto de partida los contenidos de alguna de las áreas de Primaria, se diseñará en pequeño grupo (de cuatro componentes), y a modo de ejemplo, una serie de actividades de aprendizaje basadas en alguna de las técnicas expuestas.

Se tendrá en cuenta que dichas actividades habrán de servir de modelo para que el profesorado de la etapa planifique su propia intervención educativa:

— Para ello se organizará una «investigación en grupo» (Sharan y Shachar, 1988). Cada equipo trabajará una técnica y planteará tres actividades de aprendizaje.
— Después cada grupo realizará un informe explicando su trabajo al resto de equipos del aula.
— Finalmente, se realizará y expondrá una presentación digital de las actividades diseñadas.
— El resto de alumnado del aula valorará de forma cualitativa la ejecución de los diferentes grupos.

4. Recursos:

Se podrán consultar los contenidos del área seleccionada en el documento puente de la etapa primaria (http://mestreacasa.gva.es/web/formaciodelprofessorat/dp) y el texto de Pujolàs (2008).

Actividad 3.

1. Introducción:

Tal y como se explica en el capítulo, la autoevaluación del equipo cooperativo resulta fundamental para la retroalimentación de sus miembros y la mejora en cuanto a la eficacia y rendimiento del mismo (Pujolàs, 2008). Siendo así, es fundamental contar con un instrumento que permita a los estudiantes la observación de su desempeño, tanto a nivel académico como interpersonal.

Desde la publicación de la Orden 32/2011, de 20 de diciembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el derecho del alumnado a la objetividad en la evaluación, los docentes han de contar con instrumentos que avalen sus calificaciones y las doten de la máxima transparencia. Al mismo tiempo, decir que la normativa actual destaca la importancia de la participación del alumnado en el proceso de evaluación y que, por tanto, es imprescindible que el alumnado cuente con instrumentos para conocer cómo se desarrolla su proceso de aprendizaje.

2. Objetivos:

— Reflexionar sobre la necesidad de la evaluación del funcionamiento de los grupos cooperativos.
— Diseñar un instrumento de evaluación válido para la autoevaluación del grupo de aprendizaje.

3. Procedimiento:

En esta actividad se asumirá el papel de un orientador de un centro de Secundaria para diseñar un instrumento de evaluación para su posterior uso y difusión entre el profesorado del instituto. La tarea se afrontará en pequeño grupo (de no más de cinco miembros). Entre los instrumentos que proponemos se encuentran: la lista de cotejo y la escala de observación. Habrá que elegir entre uno de ellos:

— La escala observacional, que ayuda a valorar el grado de consecución de los criterios establecidos en el instrumento, en este caso referidos a la organización del equipo y al papel desempeñado por sus componentes. Para su elaboración los estudiantes plantearán una tabla con dos columnas:

- La primera con la habilidad o comportamiento que se espera encontrar en el alumnado.
- La segunda con una escala numérica que permitirá identificar la frecuencia del indicador descrito.

— La lista de cotejo, que resulta muy sencilla para el alumnado de Secundaria, ya que consiste en señalar si los criterios recogidos en dicho instrumento se cumplen o no. Nuevamente bastará con una tabla de dos columnas, la primera con los indicadores y la segunda para señalar si estos elementos están presentes o no en el grupo cooperativo.

Al estar dirigido al uso por parte del alumnado, el contenido y el lenguaje del mismo deberán adecuarse al nivel de desarrollo de los estudiantes.

Del mismo modo, el instrumento diseñado deberá hacer hincapié en los aspectos relativos al funcionamiento del equipo.

4. Recursos:

Orden 32/2011, de 20 de diciembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo de la Generalitat Valenciana, y el texto de Pujolàs (2001).

Actividad 4. Trabajo autónomo.

1. Introducción:

Cada vez son más frecuentes las demandas de las familias del alumnado de Secundaria de una intervención por parte del departamento de orientación ante casos como el descrito en esta práctica de trabajo autónomo.

En ella nos encontramos ante una situación que requiere, en la mayor parte de los casos, de una respuesta inmediata, encabezada por el psicólogo educativo del centro.

En esta ocasión nos centraremos en una intervención dirigida a orientar al equipo docente sobre las actuaciones a emprender en el aula.

2. Objetivos:

- Profundizar en el aprendizaje cooperativo como herramienta para la prevención de conflictos (Ovejero, 2018).
- Conocer las condiciones que han de darse en un aula para estructurar la interdependencia social de la misma de forma cooperativa.
- Aproximar al estudiante al papel del psicólogo educativo ante problemas de interacción en el aula de Secundaria.
- Mejorar la competencia digital del alumnado.

3. Procedimiento:

Para dar respuesta a esta actividad se ha de realizar un informe siguiendo los pasos que se incluyen a continuación:

1.º Lectura y análisis de la situación descrita. La madre de un alumno de segundo de Secundaria acude alarmada a una entrevista con el equipo directivo del instituto en que está escolarizado su hijo. Allí expresa su preocupación, ya manifestada el curso anterior, por el trato que recibe el estudiante por parte de sus compañeros de clase. A pocos días de comenzar el curso, el alumno dice sentirse nervioso y preocupado por la vuelta a las clases, por lo que la madre se plantea un cambio de centro educativo.

Tras el análisis en profundidad de la situación con el equipo docente, la orientadora decide iniciar el protocolo habitual en estos casos:

- Realizar un estudio sociométrico del grupo de estudiantes, utilizando un cuestionario de conducta y relaciones sociales en el aula.
- Comenzar con la observación y registro sistemático de las conductas inadecuadas que se manifiesten a lo largo de la jornada escolar (tanto en el aula como en el tiempo de recreo).
- Pasadas dos semanas la orientadora ya tiene los resultados del test sociométrico y un perfil del aula y de las relaciones entre el alumnado de la misma. Son los que siguen:

    - Tres estudiantes obtienen unas puntuaciones significativas en cuanto al grado de agresividad (tanto física, como relacional y verbal).
    - Además del alumno en cuestión, aparecen otros dos estudiantes con resultados significativos en victimización, especialmente en la dimensión verbal.
    - Al estudiar el estatus sociométrico del grupo, observa que los tres alumnos victimizados, son además rechazados por el grupo. No obtienen ninguna

elección positiva por parte de sus compañeros, y el alumno que nos ocupa tiene además ocho elecciones negativas.

A partir de esta información y como psicólogo del centro, el profesional indica, entre otras medidas, la necesidad de introducir un cambio en la organización social del aula. Plantea el aprendizaje cooperativo y la organización en pequeños grupos heterogéneos, como una intervención educativa que va a favorecer las relaciones entre los estudiantes. Además, estima que influirá en diferentes variables, de orden psicosocial, que van a ayudar al estudiante en cuestión, pero también a sus compañeros.

2.º Introducción/justificación de la medida propuesta.

3.º Elaboración de un mapa mental en el que se refleje en qué consistirá la intervención, concretando las condiciones que habrá de cumplir el tutor del grupo para convertir su clase en un aula cooperativa.

4.º Conclusiones y opinión personal.

4. Recursos:

Para la elaboración del mapa mental: MindMeister, Bubbl.us, MindMapFree, XMind.

Un instrumento idóneo para la evaluación de las relaciones entre iguales en el seno del aula puede ser el cuestionario CESC, «Conductas y experiencias sociales en clase», de Collell y Escudé (2006a, 2006b).

NOTAS

23 https://dle.rae.es/?id=3IacRHm.

24 https://dle.rae.es/?id=Aid2o2x.

25 https://dle.rae.es/?id=Aiac8ws.

26 https://www.jigsaw.org/.

27 Esopo. «El león y los tres bueyes» (Fábula 37). Disponible en: https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/F%C3%A1bulas%20de%20Esopo.pdf.

8
Relación entre centros escolares y familias: responsabilidades compartidas para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz

MARÍA ÁNGELES CANO MUÑOZ
Y RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ-GONZÁLEZ

RESUMEN

En este capítulo se realiza una aproximación al concepto de familia y a la pluralidad de formas familiares que coexisten, mostrando la transcendencia de las funciones que desempeña el contexto familiar para todos sus miembros y, especialmente, en el desarrollo infantil. Seguidamente, se trata la cooperación entre los centros escolares y las familias como medida para promover, mejorar y/o facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz; se analiza esta relación, algunos beneficios, dificultades y vías desde las que integrar acciones de participación-colaboración. Además, en esta conceptualización inicial se abordan algunas variables implicadas en la realización de los deberes escolares, destacando sus potencialidades y limitaciones.

Finalmente, se tratan aspectos sobre la evaluación de la mencionada colaboración, destacando tanto propuestas metodológicas como instrumentos que permitan recabar información para identificar las necesidades que tienen los centros escolares en materia de cooperación con las familias. También se exponen líneas de actuación que pueden desarrollar los centros para responder a dichas necesidades, sustentadas tanto en el asesoramiento y la orientación educativa, como en el desarrollo de programas de orientación familiar y competencias parentales. Se hace una mención específica a la implicación de los padres y madres en las tareas escolares de sus hijos en casa, por la influencia que ello puede tener en su proceso de aprendizaje académico.

1. CONCEPTUALIZACIÓN

1.1. La familia como ámbito de desarrollo humano

1.1.1. Aproximación al concepto de familia y a su diversidad

La familia, como institución social compleja en sus múltiples dimensiones y presente en las sociedades de todos los tiempos, ha sido y seguirá siendo objeto de análisis desde diversos enfoques, disciplinas y metodologías de investigación. Además, la manera de

entender y vivir la familia refleja unos planteamientos propios de cada comunidad que son, a la vez, cambiantes, como realidad que nos concierne a todos, y está en constante interrelación con la sociedad de la que forma parte (Donati, 2003). En consecuencia, no se puede realizar una concreción única y cerrada del término, pues la familia es un sistema que está en continua transformación para ajustarse a los factores socioculturales externos que influyen sobre su dinámica y a las personas que conforman este sistema (Bronfenbrenner, 1986).

La aproximación al concepto «familia» se debe realizar atendiendo a aspectos intangibles relacionados con los sentimientos, metas, valores y proyectos que comparten sus integrantes, como elementos esenciales para la calidad de las interacciones entre ellos y de la vida familiar (Palacios y Rodrigo, 1998; Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2011). Se propone un sentido de «familia relacional», en palabras de Mottareale (2015), para comprenderla desde el valor que generan y proporcionan las relaciones que se producen en su interior y cómo estas influyen sobre cada una de las personas que la conforman, el grupo familiar en su conjunto y la sociedad de la que forma parte.

Partiendo de esta concepción, se puede decir que la familia se caracteriza por la unión de personas entre las que se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia, generando fuertes sentimientos de pertenencia al grupo y un compromiso personal entre sus miembros (Palacios y Rodrigo, 1998). En este clima relacional se promueven vivencias de aprendizaje compartidas y muchas veces intergeneracionales, que ayudan a construir el conocimiento y las actitudes hacia la vida de todas las personas que componen el contexto familiar. No obstante, la estabilidad y la calidad de las relaciones de los adultos son, de manera especial, decisivas en el proceso de formación de quienes nacen y crecen en el seno familiar.

La familia es el eje central sobre el que se inicia y transcurre el desarrollo singular de cada individuo, en función del ciclo evolutivo en que se encuentre y acorde con el ciclo vital del propio sistema familiar (Ríos-González, 2010), además de abrir y/o guiar la relación de sus integrantes con la sociedad. En relación con esto último, es la familia el fundamento de la vida social y el principal vehículo de transmisión de la cultura, pues constituye, habitualmente, el primer y más significativo contexto de socialización (Alberdi, 1999; López-López, 2008). Teniendo esto en cuenta y desde una visión integradora, se considera la familia como:

> un contexto social, educativo y de aprendizaje, que puede contribuir, de darse las condiciones adecuadas, al desarrollo humano y personal de todos sus componentes, ya sean niños, jóvenes o adultos, en todas las etapas de su desarrollo biológico y evolutivo, y que contribuye también al desarrollo social, dada la función socializadora que cumple la familia a través de la educación (Martínez-González, 2009, p. 13).

Continuando con este sentido «relacional» de familia, es importante decir que no se

puede confundir el concepto con aspectos estáticos, como el vínculo legal, el número de personas que componen la familia, los roles que desempeña cada uno de sus miembros o el ajuste a ciertos esquemas de convivencia, cuando son distintas y variables las formas de organización familiar.

A pesar de que cada cultura y cada modo de organización social ha ido conformando distintos tipos de convivencia a lo largo del tiempo, en el mundo occidental, en particular, y en las últimas décadas, en especial, los avances sociales, políticos, económicos y culturales experimentados vienen configurando cambios importantes en las formas de vida y de relación social, que afectan tanto a las personas como a las estructuras y dinámicas familiares. Se ha transformado el sentido de familia tradicional, lo que lleva a algunos autores a hablar de familias en vez de familia, reconociendo la diversidad de estructuras que existen y deben coexistir en aceptación recíproca (Montoro, 2004; Musitu y Cava, 2001). Por este motivo, son múltiples las clasificaciones que se han realizado sobre la estructura familiar (Álvarez-González, 2003; Arranz y Oliva, 2010; Valdivia, 2008).

No es objeto de este tema presentar una clasificación sobre los tipos de familias. Sin embargo, atendiendo a la implicación que los sistemas de convivencia familiar tienen en la relación con el centro escolar, sí se considera importante diferenciar tres formas familiares básicas. Por un lado, la *familia nuclear monoparental,* compuesta por el padre o la madre y uno o más hijos y, por otro lado, la *familia nuclear biparental,* que es aquella formada por una pareja con, al menos, un hijo. Dentro de estas últimas se puede distinguir un tercer tipo, la denominada *familia reconstituida,* que es aquella formada por una pareja, con o sin hijos comunes, con algún hijo que procede de una unión familiar anterior, de uno o ambos miembros de la pareja.

Esta tipología familiar no se debe entender de manera exclusiva, ya que existen tantos tipos teóricos de familias como familias hay o pueden existir. De esta manera, el entramado familiar encierra un gran dinamismo, adaptándose al entorno e influyendo sobre el mismo, permitiendo que la familia permanezca en todas las sociedades conocidas y también en el tiempo, pero asumiendo muchas apariencias y siempre cambiando.

1.1.2. Funciones básicas de la familia

De acuerdo con la aproximación realizada del concepto «familia», las funciones atribuidas a este grupo social han ido cambiando en el tiempo, así como las personas y los roles asumidos para realizar estas tareas. Además, como se ha apuntado, la familia es un contexto de desarrollo esencial para sus integrantes, por lo que para todos cumple unas funciones que deben ayudar a este crecimiento personal, las cuales irán cambiando a lo largo del ciclo vital de las personas y del sistema familiar. Por otra parte, el adecuado funcionamiento de la familia como entorno de desarrollo no está determinado

por su estructura o composición en sí misma, sino por las funciones que esta cumple y cómo las cumple en las dinámicas de relación (Menéndez, 2001). Teniendo esto en cuenta y siguiendo la distinción realizada por Estévez (2016), se puede decir que las familias cumplen cuatro funciones básicas:

— *Función económica*. El entorno familiar regula los comportamientos económicos básicos y más elementales para asegurar la supervivencia de todos sus miembros. Esta función incluye el conjunto de actividades y la provisión de los recursos materiales que permitan cubrir adecuadamente las necesidades físicas, como mantener la salud, tener una alimentación sana y un hogar y un entorno seguros.
— *Función afectiva*. La familia permite la expresión íntima de afectos y emociones necesarios para un desarrollo psicológico sano de los menores y los adultos. Para los primeros, resulta determinante la formación de un vínculo de apego seguro, estable y eficaz en relación con sus figuras de referencia, necesario para que los niños que nacen en la familia se puedan incorporar y participar con confianza y autonomía en su entorno familiar, al principio, y con otros contextos sociales, después. Los adultos, por su parte, también necesitan de este vínculo afectivo para conformar un determinado sentido de identidad personal, a la vez que son piezas claves para asegurar y mantener un clima familiar positivo a favor del desarrollo de los más pequeños.
— *Función asistencial*. En relación con la función anterior, las personas que forman parte de la familia comparten un compromiso emocional para ofrecer apoyo a todos sus miembros. El entorno familiar es un punto de referencia psicológico y de ayuda ante demandas y dificultades surgidas en su interior y fuera del mismo, sirviendo de guía y estímulo para que las personas respondan de manera satisfactoria a las diferentes circunstancias que atraviesan a lo largo de su vida. También ofrece protección a sus miembros en muchas circunstancias, como atendiendo enfermos, ancianos, adultos desempleados o cualquier problema específico que requiera de una atención y cuidado especial, siendo una institución de bienestar difícilmente sustituible por otras estructuras sociales.
— *Función socializadora*. El contexto familiar actúa como uno de los principales agentes de socialización. Esta función es primordial para los niños que nacen en el seno familiar, como responsable del proceso de socialización primaria, es decir, por ser el contexto inicial de aprendizaje de las normas, costumbres, valores y pautas de conducta apropiados para la sociedad de pertenencia, que ayudará a los menores en el desarrollo de la propia identidad y en la apertura y relación con otros contextos extrafamiliares. El proceso de socialización transcurre durante toda la vida, por lo que esta función también envuelve a los adultos del núcleo familiar para ofrecerles preparación y guía en su integración y desempeño de roles en el medio social. Además, este es un proceso de influencias mutuas que permite un

intercambio de tendencias, costumbres y estilos entre distintas generaciones, que enriquecen este espacio socializador que es la familia y la relación con otros espacios sociales.

Estas funciones de la familia se pueden resumir en dos fundamentales: la socialización familiar, para asegurar la crianza y educación de los hijos, y el apoyo social, a través de la red de apoyo material y afectivo que este grupo social supone para los adultos (Musitu y Cava, 2001).

1.1.3. La familia como contexto educativo y de protección en la infancia

Las funciones expuestas adquieren una especial relevancia para la formación personal de los niños durante sus primeros años de vida. La mayor influencia en la conformación de la personalidad y en el proceso de socialización inicial se produce en la relación parento-filial, aunque también otras personas del entorno familiar pueden ser un referente importante, como los hermanos y los abuelos. En este escenario tiene lugar la educación familiar, donde toman protagonismo los siguientes elementos básicos: el clima familiar, las normas de convivencia, la comunicación y la manifestación afectiva (Megías, 2002). A continuación, se revisan brevemente estos constituyentes de la educación en la familia, teniendo en cuenta que están entretejidos y operan juntos en las relaciones intrafamiliares.

El *clima familiar* es el ambiente en el que se desenvuelve la cotidianeidad de cada familia, que podría traslucirse en la percepción que los adultos y los menores tienen de las relaciones familiares en general, en donde convergen aspectos comunicativos, afectivos, organizativos y de reciprocidad. La combinación de estos elementos configura el patrón de organización familiar e indica el grado de cohesión de este sistema. Los padres y madres, como principales responsables del clima familiar, deben proporcionar los recursos necesarios para el sano crecimiento de los hijos, además de ofrecer experiencias estimulantes de aprendizaje adaptadas a su nivel de desarrollo y capacidad, a partir de dos vías relacionadas: 1) la estructuración del ambiente de manera ordenada y predecible, para proporcionar apoyos estables y rutinarios en el espacio y el tiempo, y 2) la calidez de las relaciones, a través de las cuales ofrecer, demandar, animar e intercambiar respuestas adecuadas y enriquecedoras. De la calidad de este ambiente depende, en gran parte, el desarrollo cognitivo, social y emocional de los hijos (Rodrigo y Acuña, 1998).

En segundo lugar, son importantes las *normas* y los límites, entendidos como las reglas a las que se deben ajustar las conductas de los menores (normas) o hasta dónde pueden llegar en una situación determinada (límites). Su implantación y mantenimiento requiere de los padres y madres un ejercicio de autoridad, que influye en la organización del clima familiar, así como en el estilo comunicativo y relacional con los hijos. Esta

autoridad constituye, junto con la afectividad, el mismo eje educativo, donde lo complicado es buscar el equilibrio entre ambos para que los hijos respeten las reglas y las incorporen como propias, a la vez que van adaptándose a cada momento evolutivo y a cada situación particular. Para eso, estas reglas deben cumplir una serie de requisitos: que sean razonadas, que sean sensatas y justas, que permitan —en la medida de lo posible— que el menor participe y se exprese a la hora de establecerlas y, finalmente, que estén definidas con claridad (Carrobles y Gámez-Guadix, 2012). Las normas y límites son elementos imprescindibles para un funcionamiento óptimo del grupo familiar, además de transmitir a los menores seguridad, estimular mecanismos de autorregulación, fomentar el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y favorecer el aprendizaje de conductas que permitan un ajuste psicosocial adecuado.

También hay que destacar la *comunicación,* que es el principal vehículo del proceso de socialización de los hijos y de unión de las relaciones familiares. La comunicación efectiva implica dos habilidades complementarias y fundamentales para resolver conflictos y conseguir acuerdos, como son: 1) expresar ideas y emociones, que se ha de realizar adoptando una visión positiva de los problemas, poniéndose en el lugar del otro, reconociendo sus argumentos, emociones y sentimientos y expresando los propios, así como alternativas y posibles soluciones, en una atmósfera relajada y positiva de comprensión, evitando culpabilizar a los demás, asumiendo responsabilidades, evitando insultos y estando dispuestos a disculparse y a admitir errores, y 2) saber escuchar las ideas y emociones de los demás, estableciendo silencios y respetando los turnos de palabra, mostrando interés por las necesidades y sensaciones que el otro quiera transmitir. Cuando en una familia existe este estilo positivo de comunicación, las consecuencias beneficiosas para el buen desarrollo y ajuste de las personas que la integran están mucho más cercanas (Estévez, 2016).

Y, por último, el *afecto,* como integrante clave de los procesos de educación e interacción familiar. La manifestación afectiva es el soporte sobre el que se apoyan los elementos anteriores: el clima familiar se inicia y sustenta en los vínculos afectivos de sus integrantes, las normas de convivencia se establecen sobre una base de afectiva autoridad, y en la comunicación la implicación afectiva es clave para la proyección de las ideas y emociones que se transmiten. Educar desde el afecto conlleva por parte de los padres y madres aceptación, respeto y reconocimiento de los hijos, que necesitan sentir durante su desarrollo que son queridos tal como son, además de ofrecer demostraciones de disponibilidad, sensibilidad y estabilidad para dar respuesta a sus particulares necesidades, como ingredientes fundamentales para el desarrollo personal de los menores y su aprendizaje vital.

La manera en que, en cada familia concreta, estén presentes y actúen estos elementos presentados contribuye a la configuración de los denominados *factores de protección* para hacer frente a los riesgos y tensiones que puedan influir sobre sus miembros. En relación con los menores, las interacciones positivas y constructivas de los padres y

madres con sus hijos constituyen por sí mismas un factor de protección para proporcionar un entorno educativo de calidad (López-Sánchez, 2008). Son los padres y madres, como primeros educadores de sus hijos, quienes emprenden una de las tareas más significativas de sus vidas, tanto por la complejidad de educar a los menores en un ambiente organizado, con interacciones enriquecedoras y ajustadas a sus necesidades y características, como por su transcendencia en el desarrollo de una identidad personal, de equilibrio y bienestar psicológico para que se relacionen de manera competente en el entorno familiar y social. Además de la familia, existen otros entornos que participan en el proceso formativo de los hijos, siendo el más influyente el centro escolar, que matiza y amplía —de darse las circunstancias idóneas— el bagaje personal adquirido en el seno familiar (Comellas, 2013); por esta razón, en el siguiente apartado se atiende a la relación entre estos dos contextos socializadores.

1.2. La relación entre los centros escolares y las familias

1.2.1. Aproximación al concepto de «participación educativa»

Los conceptos «relación» y «participación» de las familias en los centros escolares, aunque no son estrictamente sinónimos, se utilizan a menudo para referirse a la implicación familiar en la educación de sus hijos, tanto en los centros escolares como en el hogar. En lo que respecta al primer término, la relación entre los centros escolares y las familias hace mención, principalmente, al vínculo establecido entre los dos contextos, que se construye a partir de lo que cada agente considera deseable para alcanzar sus objetivos y que puede desencadenar, como señalan Llevot y Bernad (2015), en interacciones positivas o negativas.

En cuanto al concepto «participación», este es más complejo y ha sido ampliamente debatido, lo que hace difícil el acuerdo con respecto a su significado y, especialmente, en cuanto a sus dimensiones y niveles de aplicación (Reparaz y Naval, 2014). De esta manera, se restringe a veces la participación educativa a la información dirigida a los padres y madres sobre la marcha del proceso formativo de sus hijos o sobre el centro escolar. También, en ocasiones, se delimita de manera exclusiva a los derechos de participación y a las competencias atribuidas a los órganos de representación familiar en la institución escolar, cuyo reconocimiento en la gestión y funcionamiento de los centros ha sido, por otro lado, más formal que real y efectivo (Navaridas y Raya, 2012).

Participar no consiste en que los padres y madres intervengan en las decisiones y acciones como meros «receptores» de los servicios educativos, como refiere Bolívar (2006), sino que supone asumir que los centros escolares comparten su práctica pedagógica con las familias. Requiere entender que los dos agentes necesitan coordinar el potencial educativo que poseen para tratar de alcanzar el objetivo que comparten: el desarrollo íntegro de los niños y jóvenes. Implica reconocer la necesidad de generar una

visión colectiva de la educación, para configurar una comunidad educativa que trabaje de manera conjunta en el logro del objetivo apuntado. Conlleva pensar que el centro escolar ha de ofrecer vías de relación con las familias, impulsando un discurso y una estructura que inviten a la colaboración.

Junto con lo anterior, al hablar de «participación» es preciso tener en cuenta un conjunto de aptitudes y de actitudes en las personas llamadas a participar para hacer efectivo su ejercicio (De la Guardia y Santana, 2010). En este sentido, Ros (2009) distingue un componente conductual, relativo a las distintas vías de participación en la institución escolar, y un componente psicológico o emocional, que alude a la identificación con el centro. La *participación* requiere que el centro escolar disponga las condiciones y los recursos necesarios para que padres y madres compartan y se apoyen en un sentimiento de pertenencia al centro, el cual predispone y es consecuencia, al mismo tiempo, para la *participación* familiar (Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2015). Asimismo, para que se dé una *participación* eficaz es necesario que todos los integrantes de la comunidad educativa se preparen para su relación. Los docentes son los primeros que se deben formar en estrategias de comunicación con las familias para colaborar con ellas desde el respeto y la comprensión, pero también es conveniente que las familias estén informadas sobre lo que se espera de ellas, en función de las distintas actividades en las que se pueden implicar en la educación escolar, como se estudiará más adelante.

Además de lo expuesto con respecto a la relación y la participación entre centro escolar y familia, es relevante incluir otro escenario educativo importante como es la comunidad, para tratar de dar coherencia y continuidad al proceso educativo en los tres ámbitos en los que se desarrollan los niños y jóvenes (Bronfenbrenner, 1986). La educación es un compromiso compartido entre el centro escolar, la familia y la comunidad, en la que todos deben sumar esfuerzos para tomar conciencia de la necesidad de trabajar unidos, con el fin de alcanzar un proyecto común de sociedad y de formación de sus ciudadanos (Domingo, Martos y Domingo, 2010). En esta línea de pensamiento cabe resaltar el modelo teórico de interacción entre el centro escolar, la familia y la comunidad de Epstein et al. (2002), que se representa en la figura 8.1.

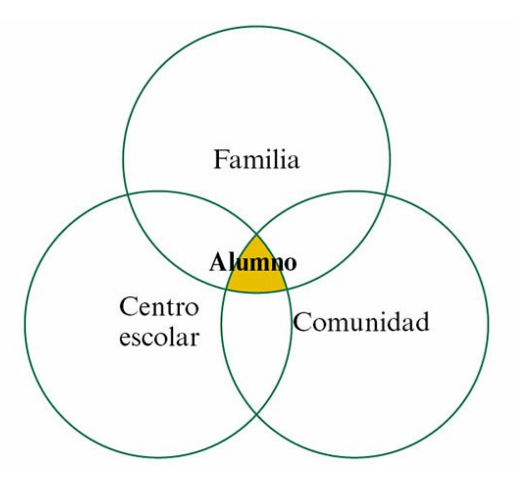


Figura 8.1.—Representación del modelo de esferas de influencia superpuestas de Epstein et al. (2002).

Según la propuesta de Epstein et al. (2002), familia, centro escolar y comunidad son tres esferas superpuestas que influyen en los aprendizajes, por lo que cuanta mayor sea la interacción entre dichas esferas, mayor será la probabilidad de que el discente reciba mensajes comunes y coherentes respecto a su educación, a la vez que será más factible promover comunidades educativas que recojan y den respuesta a las necesidades e intereses del alumnado, de las familias y, en general, del entorno. La alianza de estas esferas posibilitará el desarrollo de una comunidad educativa competente, a partir de una comunicación fluida y eficaz que repercuta en la asunción de las funciones que a cada cual corresponden desde la confianza, el compromiso y la complementariedad. Esto requiere el uso adecuado del potencial de cada uno a favor de la educación del alumnado y la reflexión continua de las prácticas para desarrollar procesos de mejora escolar, que conlleva una serie de beneficios, pero también de dificultades a superar, como se analiza en el siguiente apartado.

1.2.2. Beneficios y dificultades en la relación entre centro escolar y familias

La evidencia acumulada por la investigación reconoce las claras diferencias que existen entre el entorno familiar y el escolar, asumiendo que en la educación de los niños y jóvenes algunos aspectos corresponden primordialmente a las familias, mientras que otros afectan más específicamente al centro escolar. Sin embargo, se destaca el hecho de que existen muchos aspectos del desarrollo infantil que no es posible potenciar si no existe un trabajo conjunto entre el centro escolar y las familias (Egido-Gálvez, 2015). De manera más concreta, la literatura sobre la relación entre estos dos agentes educativos se ha centrado principalmente en comprender los factores que explican la implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos y en cómo esta implicación influye en el logro escolar del alumnado (Hoover-Dempsey et al., 2005).

La premisa básica de los estudios es que una adecuada colaboración entre el centro escolar y las familias influye de manera positiva en el rendimiento académico (Castro, Expósito, Lizosoain, López y Navarro, 2014). Esta influencia no se limita a la vida escolar de los niños y jóvenes, sino que resultan beneficiarios de esta relación, además del alumnado, las familias, los docentes y el propio centro escolar. Aunque a este respecto la investigación no ofrece resultados unívocos, son numerosos los estudios que han señalado el impacto positivo de la mencionada relación para el desarrollo personal y profesional como padres/madres y educadores, que favorece el desarrollo integral del alumnado. Estos efectos positivos se resumen en la tabla 8.1, a partir de los datos recogidos por diversos autores (Alguacil y Pañellas, 2009; Desforges y Abouchaar, 2003; García-Bacete, 2003; Redding, 2000; Romero-Vela, 2010).

A modo de resumen, se puede decir que la mayoría de los estudios realizados reflejan una idea común que engloba dos aspectos relacionados: cuando los padres y madres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que estos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa (García-Bacete y Martínez-González, 2006; Martínez-Cerón, 2004; Martínez-González et al., 2000).

TABLA 8.1

Efectos positivos derivados de la relación centro escolar-familia

Alumnado

— Incremento del rendimiento académico.
— Mejor adaptación escolar.
— Actitudes más favorables hacia las tareas escolares.
— Mayor participación en las actividades del aula.
— Incremento de la autoestima.
— Mejora general del comportamiento y de las habilidades sociales, reduciéndose las conductas problemáticas.
— Mejores hábitos de estudio.
— Realización de las tareas con mayor tenacidad y perseverancia.
— Disminución de la tasa de abandono y absentismo.
— Mayor probabilidad de iniciar estudios no obligatorios.
— Menor probabilidad de escolarización con apoyos y atenciones específicas.

Profesorado

— Aumento de la eficacia en sus competencias docentes.
— Incremento de la satisfacción con su profesión.
— Mayor compromiso personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
— Mayor dedicación de tiempo a las tareas docentes.
— Desarrollo de un currículo más experiencial y centrado en el alumnado.
— Mejora de la frecuencia y calidad de los contactos con el alumnado a través de las tutorías.
— Mejora de sus actitudes hacia las familias.
— Las familias les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza.
— Los directores valoran más su desempeño docente.

Familias

— Actitud más positiva hacia el centro escolar y su personal.
— Elevación de las expectativas educativas y profesionales que tienen de sus hijos.
— Mayor valoración de su papel en la educación de los hijos.
— Desarrollo de habilidades positivas en su rol parental.
— Mejora de la confianza y del sentido de autoeficacia como padres y madres.
— Percepción más satisfactoria de las relaciones con los hijos.
— Mejora de la comunicación con los hijos, especialmente en referencia a las actividades escolares.
— Incremento en el número de contactos con el centro escolar.
— Mejor comprensión de la organización y funcionamiento del centro escolar.
— Mayor interés para continuar y mejorar su propia educación.
— Mayor apoyo y compromiso con otras instituciones e iniciativas comunitarias.

Pero a pesar de los beneficios apuntados, en muchas ocasiones las relaciones entre el centro escolar y las familias se caracterizan por el distanciamiento, dándose una situación de influencias separadas e incluso contradictorias entre ambos entornos, en vez de «influencias superpuestas», como se comentaba anteriormente. Garreta y Macià (2017), identifican las barreras que dificultan o incluso imposibilitan la comunicación de los centros educativos y las familias, como se muestra en la tabla 8.2.

TABLA 8.2
Barreras en la comunicación centro escolar-familia

Barreras lingüísticas	A veces, el uso de diferentes códigos lingüísticos entre docentes y familias dificulta la comunicación entre ellos. En otras ocasiones, aunque ambos agentes utilicen el mismo código, los mensajes que se transmiten son insuficientes y/o parciales, por ejemplo cuando desde el centro solo se ofrece información sobre los reglamentos, las calificaciones y los problemas de comportamiento, obviando otras cuestiones importantes para las familias.
Barreras socio-económicas	El nivel socioeconómico y/o sociocultural de las familias puede influir en la disponibilidad de estas para acudir a los centros escolares, a causa, por ejemplo, de condiciones de vida precarias o de las largas jornadas de trabajo de los adultos. Del mismo modo, también afecta a la comunicación entre el centro escolar y las familias el bajo nivel de escolarización de algunos progenitores o su poco interés/motivación por participar en la vida del centro.
Barreras culturales	Algunas barreras son culturales la distancia que a veces hay entre los valores familiares y los de la sociedad, la distinta definición de roles que se atribuye en cada cultura a los profesionales de la educación y a las familias, y la diferencia que puede existir entre los valores educativos, por ejemplo respecto a la autoridad y la disciplina.
Barreras institucionales	En este tipo de barreras se encuentran, entre otras, la dificultad de algunos padres y madres para percibir al profesorado como profesionales educativos competentes y para valorar al centro como un lugar donde tienen el derecho y el deber de participar, así como la dificultad de algunos docentes o equipos directivos para desempeñar funciones que trasciendan lo estrictamente escolar y su negativa a gestionar los centros de manera abierta y participativa.

En ocasiones, se percibe que la mayoría de estas barreras que dificultan la

comunicación entre los centros escolares y las familias provienen de estas últimas, como reflejan los estudios presentados por Garreta y Macià (2017), a partir de las opiniones de miembros de los equipos directivos, docentes y representantes de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA). Sin embargo, es importante reconocer el capital social que aportan las familias a la relación (García-Bacete, 2006; Symeous, 2006). Se trata de ser conscientes de la necesidad y utilidad de la colaboración para encontrar y orientar el sentido de la misma ante un reto, como es la educación, que ni las familias ni el centro escolar pueden afrontar en solitario y, mucho menos, de manera enfrentada cuando el objetivo es promover un desarrollo escolar y personal positivo en los niños y jóvenes.

1.2.3. Formas de participación-colaboración entre centro escolar y familias

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que es fundamental trabajar en el desarrollo de una relación positiva entre la institución escolar y la familiar, con independencia de las dificultades que entrañe. Para eso es necesario que desde los centros escolares se ofrezca un abanico amplio de posibilidades que inviten a la participación y la colaboración del entorno familiar. La importancia de fomentar las relaciones entre los centros escolares y las familias para que estas puedan implicarse eficazmente en el proceso de aprendizaje y educación de los niños y jóvenes se ha reflejado en las diversas normativas educativas que han ido sucediendo en España a lo largo de los años.

De acuerdo con la obra elaborada por el Consejo Escolar del Estado (2014), se pueden establecer cinco tipos de participación familiar en el ámbito escolar:

- *Participación informativa*. Se refiere a la transmisión de información por diferentes vías desde el centro a las familias, sin más posibilidades de participación.
- *Participación consultiva*. Supone un nivel superior de participación para las familias, al formar parte de los órganos de gobierno, aunque con un rol estrictamente consultivo.
- *Participación decisoria*. Los padres y madres participan en la toma de decisiones respecto a los contenidos de enseñanza y la evaluación.
- *Participación evaluativa*. Supone la presencia de los padres y madres en los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro.
- *Participación educativa*. Hace referencia a la implicación de los padres y madres en los procesos de aprendizaje de sus hijos y, también, en su propia formación.

Además de esta clasificación, desde el punto de vista teórico existen diferentes propuestas que tratan de sistematizar la implicación familiar en la educación escolar, siendo la más difundida en los últimos años la elaborada por Epstein et al. (2002), sobre

la que nos detendremos en el apartado relativo a la evaluación. Aquí, se presentan de manera resumida en la figura 8.2 las principales formas de *participación* colaborativa entre los centros escolares y las familias, diferenciadas en relación al alumnado, al aula, al centro y a la comunidad.

La disposición de estas vías para la *participación* colaborativa no asegura la misma, sino que su apertura exige situar el papel de las familias en la centralidad de los proyectos pedagógicos de los centros, para avanzar no solo en la construcción de un centro escolar democrático en términos de *participación* formal, sino especialmente en términos de corresponsabilidad educativa (Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort, 2014). El reto consiste en que el contexto escolar y el familiar construyan juntos un proyecto educativo, para lo que se hace necesario establecer un «vínculo ético», basado en un sentido de responsabilidad compartida en la educación del alumnado (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra, 2017).

1.3. Los deberes escolares

1.3.1. Aspectos implicados en la realización de los deberes escolares

Una de las prácticas de la institución escolar, que se hace presente de manera más clara e influyente en el hogar familiar, son las tareas asignadas por los docentes al alumnado para ser realizadas en horas no lectivas. Los deberes escolares, también denominados tareas para casa, constituyen una de las actividades cotidianas en la vida de los estudiantes y suelen ser un objeto constante de debate educativo y social (Bailén y Polo, 2016; Posada y Taborda, 2012). De hecho, es objeto de análisis en numerosas investigaciones, cuya principal preocupación se centra en el efecto que los deberes escolares tienen en el rendimiento académico. Sin embargo, los resultados de las investigaciones previas no son concluyentes sobre este efecto, lo que, añadido a la falta de unidad respecto a cuándo, cómo y cuántos deberes deben ser prescritos, lo convierte en un tema abierto al estudio sobre su utilidad y efectos en el aprendizaje de los alumnos.

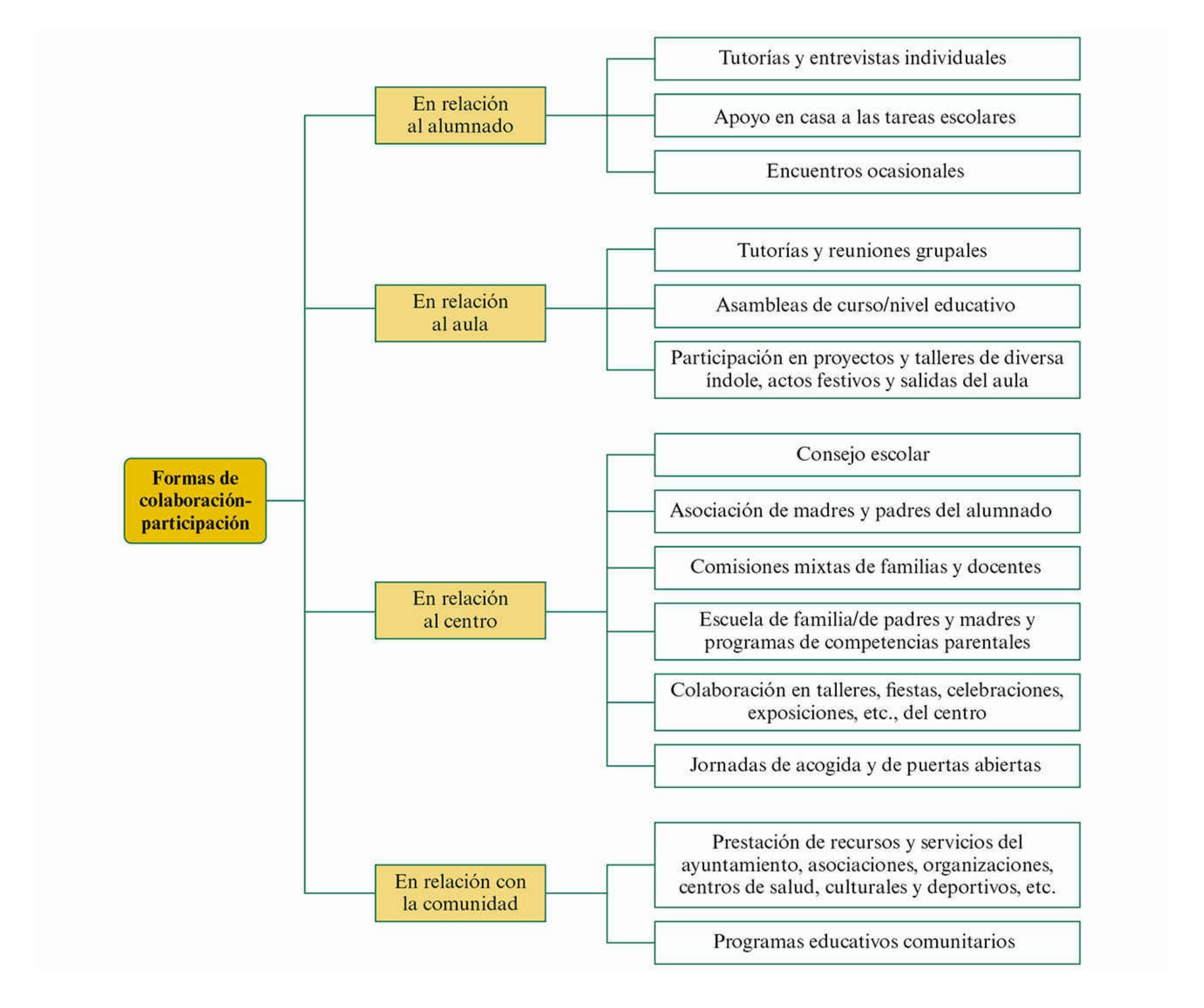


Figura 8.2.—Principales formas de colaboración-participación en la relación centro escolar-familia.

Comprender la complejidad que encierra la temática de los deberes escolares requiere tener en cuenta una multitud de variables, donde tienen cabida los tres agentes protagonistas en el proceso de realización de estas tareas: estudiantes, docentes y padres/madres. Dentro de los modelos explicativos que han establecido relaciones entre las variables implicadas en el ámbito de los deberes escolares, muchos autores toman como referente el modelo multinivel elaborado por Trautwein y cols. (Suárez et al., 2014), el cual considera los tres agentes mencionados y se ocupa de seis conjuntos de variables: rendimiento, actitud hacia los deberes, motivación hacia los deberes, características del alumnado, comportamiento parental y ambiente de aprendizaje. No es propósito de este apartado tratar los amplios resultados que se han obtenido en torno a estas variables, pero se presentan de manera resumida algunos datos relevantes sobre los principales aspectos implicados en los deberes escolares, respecto a los alumnos y el

profesorado, pues el papel de las familias se tratará después (apartado 3.3).

Entre las variables relacionadas con la implicación del *alumnado* en los deberes escolares, una de las más analizadas ha sido el tiempo que el estudiante emplea en su realización. La investigación refleja que la cantidad de tiempo tiene poco efecto sobre el rendimiento académico, es decir, el tiempo invertido por el estudiante en los deberes escolares no implica necesariamente que los realice de manera eficaz (Parra y Sánchez, 2018; Regueiro, Suárez, Rodríguez y Piñeiro, 2014; Valle et al., 2018). Es importante diferenciar, por tanto, la cantidad y la calidad del tiempo empleado, es decir, la gestión que el alumnado hace del tiempo. Por este motivo, los estudios se centran en variables motivacionales, como la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje, atendiendo a aspectos como la elección personal del estudiante de implicarse en los deberes y la intensidad de su esfuerzo y la persistencia en la actividad de aprendizaje. El tipo de motivos o de razones que tiene el alumnado para hacer los deberes, unido al grado de interés y la utilidad percibida que tiene de ellos, incide en su grado de implicación —cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a ellos y aprovechamiento de este tiempo— y, consecuentemente, en su rendimiento académico (Regueiro, Suárez, Valle, Núñez y Rosário, 2015; Rosário et al., 2009; Pan et al., 2013).

Con respecto al papel del *profesorado,* las variables más estudiadas han sido la frecuencia y el volumen de trabajo asignado. En concreto, la cantidad de las tareas prescritas a los alumnos es, junto con el tiempo, una variable que ha despertado gran interés. Diversas investigaciones señalan que la cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado correlaciona positivamente con el rendimiento académico (Valle et al., 2015). También se ha atendido al efecto del control y *feedback* del docente; aunque la relación de estas variables con el rendimiento no es del todo clara, sí parece asociarse con la conducta de los alumnos ante los deberes, esto es, con su implicación (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2016; Valle Núñez y Rosário, 2017). Asimismo, se ha puesto de manifiesto que tiene un efecto positivo en el rendimiento del alumnado que los docentes constaten que han hecho sus tareas y que hagan uso de estas en la dinámica del aula; además, los estudiantes mejoran su autoconcepto y están más satisfechos con el centro escolar cuando los docentes asignan trabajo de distinto tipo, dificultad y volumen en función de sus habilidades y de su rendimiento (Murillo y Martínez-Garrido, 2014).

1.3.2. Potencialidades y limitaciones de los deberes escolares

De acuerdo con los datos presentados anteriormente, la literatura sugiere que, en general, los deberes escolares favorecen el rendimiento de los alumnos, aunque han surgido múltiples opiniones a favor y en contra de los deberes que se resumen en la tabla 8.3.

TABLA 8.3

Argumentos a favor y en contra de asignar deberes escolares

Argumentos a favor

— Ayudan a crear hábitos de trabajo, de superación y de esfuerzo personal.
— Fomentan la responsabilidad y la disciplina del alumnado.
— Favorecen la implicación de los padres y madres en el desarrollo escolar de los hijos.
— Refuerzan y contextualizan lo aprendido en el aula.
— Estimulan la capacidad de razonamiento y la memoria.
— Favorecen la formación complementaria, la relación con el entorno (por ejemplo, a través de la visita a museos y bibliotecas) y la investigación.
— Ayudan a mejorar la lectura como base fundamental para todos los aprendizajes.
— Estimulan el manejo complementario de las tecnologías de la información.
— Fomentan la autonomía y posibilitan que el alumnado aprenda a trabajar solo, y que, por tanto, desarrolle competencias de planificación y búsqueda de información.
— Promueven la creatividad, así como la interacción y la posibilidad de ayuda entre el alumnado.

Argumentos en contra

— Pueden complicar la vida de las familias, generando en ocasiones conflictos y castigos, muchas veces por la falta de tiempo libre y de la formación necesaria para que los padres y madres puedan ayudar a sus hijos.
— Su abuso y acumulación provoca que muchos discentes se desmotiven y produce una fatiga añadida al cansancio acumulado a lo largo de la jornada.
— Ponen de relieve el fracaso del sistema educativo, que sobrecarga al alumnado de tareas que deberían realizar en el centro escolar.
— Los discentes ven en los deberes una prolongación de una enseñanza que no los motiva, poco práctica, fundamentada en el libro de texto y en el aprendizaje memorístico y lejano de la cultura audiovisual en que se desarrollan.
— Provocan desigualdades sociales al poner en evidencia el nivel socioeconómico y cultural de la familia y de su entorno, lo que se demuestra especialmente en la necesidad que sienten algunos padres y madres de recurrir a clases particulares y academias.
— Restringen el tiempo para la familia, las tareas domésticas y el ocio.

FUENTE: Adaptado de Valle et al. (2017, p. 14).

A pesar de estos argumentos enfrentados, la atención no se debe centrar en el debate «deberes sí» o «deberes no», sino en el uso que se haga de los mismos. Para eso, el papel del docente es clave para prescribir tareas de utilidad e interés, teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de cada uno de los alumnos para posibilitar un aprendizaje significativo y la mejora del rendimiento.

2. EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CENTROS ESCOLARES Y LAS FAMILIAS

2.1. Aspectos a considerar en la evaluación de la relación entre centro escolar y familias

Una vez justificada la importancia de la cooperación entre el centro escolar y las familias en el proceso educativo del alumnado, en este punto se hace referencia a la necesidad de evaluar la relación, como indicador de calidad educativa. Se exponen aspectos metodológicos que facilitan la realización de esta evaluación, así como las áreas temáticas en que se pueden clasificar las diversas acciones que cabe emprender en la cooperación entre ambos agentes educativos.

Los procesos de evaluación y diagnóstico permiten identificar características de las situaciones analizadas, valorar el grado en que estas se acercan a la consecución de determinados objetivos, así como posibles causas que influyen en ello. Las conclusiones que se derivan de estas evaluaciones permiten orientar acciones de promoción, prevención o reestructuración de la situación.

Los procesos evaluativos requieren utilizar metodologías de investigación científica para dotarlos de rigor, precisión y objetividad. Estas metodologías pueden seguir líneas diversas, como la positivista, de tipo cuantitativo, la etnográfica o fenomenológica, de carácter cualitativo, o la sociocrítica, basada en la *investigación-acción,* que puede combinar los modelos cuantitativos y cualitativos. En esta última, a diferencia de las líneas positivista y etnográfica, la investigación no la llevan a cabo expertos externos, sino los propios profesionales que forman parte de la situación analizada, para hacer más conscientes sus propios procesos de funcionamiento y los logros que consiguen con los mismos. Por esta razón, es la línea más recomendada para llevar a cabo el proceso de evaluación de la relación entre los centros escolares y las familias, y la que aquí se desarrolla.

2.1.1. La investigación-acción como estrategia metodológica para evaluar la relación entre centro escolar y familias

Cuando se trata de analizar la relación entre los centros escolares y las familias, la *investigación-acción* resulta relevante, porque se espera que tanto el profesorado y profesionales del centro como las familias, e incluso el alumnado y otros componentes de la comunidad educativa, se involucren en la identificación de aquellos factores que facilitan esta relación o que la dificultan, considerando y respetando sus diferentes perspectivas y experiencias. Para ello, resulta necesario constituir grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje, donde los distintos colectivos puedan aportar la información necesaria que contribuya a su propio proceso de formación y actualización sobre los aspectos que influyen en esta relación, así como a la búsqueda de causas y factores que la facilitan o que la dificultan; en función de ello, se pueden proponer líneas eficaces de actuación.

La *investigación-acción* se caracteriza por ser un proceso continuo de observación, reflexión, planificación y acción sobre los aspectos que se pretenden mejorar (Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003); donde el grupo de trabajo que se constituya para tal fin

comparte ideas y experiencias, contrasta información, propone iniciativas y distribuye tareas y responsabilidades para llevar a cabo sus propias propuestas de promoción y mejora, en este caso sobre la relación entre el centro escolar y las familias. Esta línea de investigación evaluativa facilita promover y mantener procesos de innovación en los centros, ya que son sus protagonistas quienes identifican sus propias necesidades y deciden desarrollar iniciativas de cambio del modo en que estiman que puede ser más idóneo para su propio contexto (Martínez-González, 2007). En ocasiones, no obstante, se pueden llevar a cabo estas evaluaciones con la colaboración y asesoramiento de expertos externos, siguiendo lo que se conoce como *investigación-acción cooperativa* (Kemmis y McTaggart, 1988).

Se sugiere que este grupo de trabajo esté formado por algún componente del equipo directivo, por profesionales de la orientación educativa, por representantes del profesorado de los diversos niveles educativos que se impartan en el centro, por representantes de los padres y madres, así como, siempre que sea posible, por representantes del alumnado cuando tienen una edad idónea para ello; también se aconseja que formen parte otros representantes de la comunidad educativa, o de entidades del entorno comunitario (por ejemplo, profesionales de entidades que desarrollan actividades con el alumnado en el centro —culturales, deportivas, de temáticas transversales, etc.—, profesorado universitario que implementa proyectos de innovación en el centro, entre otras). Ello facilita considerar en el grupo las distintas perspectivas, experiencias y necesidades que se presentan sobre el tema, así como contar con la diversidad y riqueza de sus aportaciones y recursos para promover las mejoras pertinentes.

Se trata de un grupo encargado de informar, estimular y promover la relación con las familias en todos los niveles del centro, y al que se dota de cierto carácter de dinamización institucional para que su actuación no quede reducida a la de un pequeño seminario de personas que se reúnen solo para compartir apreciaciones sobre un tema de interés común. A este respecto, la participación en el grupo por parte del director del centro o de algún miembro del equipo directivo resulta conveniente, así como la del presidente de la AMPA, si hubiere.

A efectos de garantizar cierto grado de efectividad en el funcionamiento de este grupo, es necesario que todos sus componentes muestren voluntad y motivación por formar parte de esta iniciativa y la desarrollen con una actitud de colaboración. Otros aspectos organizativos a considerar para el adecuado funcionamiento del grupo dinamizador son:

— *Número de componentes*. Variará de un centro a otro, dependiendo de las propias características y tamaño de los centros, niveles educativos que se impartan, diversidad de profesionales que lo integren, etc. En todo caso, se recomienda un número reducido para garantizar su ajuste, cohesión y funcionamiento, al menos

en los momentos iniciales de la evaluación.

— *Lugar de reunión*. A ser posible un espacio tranquilo para evitar interrupciones, y reservado a la actividad del grupo en el espacio de tiempo previsto para ello.
— *Día de reunión, horario y frecuencia*. En los momentos iniciales de la evaluación es recomendable que el grupo se reúna con cierta frecuencia, por ejemplo una vez a la semana, para generar la expectativa y el hábito de reunión. Es conveniente que sea el mismo día de la semana y en el mismo horario, para reservarlo en la agenda semanal personal. Posteriormente, cuando el grupo tenga un hábito de funcionamiento, se podrán espaciar más las reuniones, en función también de las tareas a desarrollar.

Cuando el grupo esté constituido, conviene que uno de sus componentes, ya sea del colectivo del profesorado o de las familias, actúe como secretario para organizar la documentación que se vaya generando, recordar los momentos de reunión y sistematizar las acciones desarrolladas. Asimismo, conviene que esta misma persona redacte un acta —que puede ser informal— de cada reunión, para recoger las ideas debatidas, las propuestas formuladas, las actividades a desarrollar en los días sucesivos, etc. Esta acta podrá emplearse posteriormente como herramienta para la evaluación del proceso desarrollado por el grupo y será útil para identificar los avances, logros y resultados obtenidos en la evaluación final (Martínez-González, 1997).

Uno de los retos que el grupo necesitará afrontar al analizar las relaciones del centro escolar con las familias es su sostenibilidad en el tiempo que ha previsto hacer la evaluación, de modo que se garantice su permanencia hasta lograr ciertos objetivos que se hayan considerado relevantes. En ello influyen las posibilidades de conciliación de la vida laboral y familiar, y también la motivación, las expectativas sobre lo que hay que hacer y sobre los logros a conseguir, así como el grado en que cada componente se siente competente para ello, y el sentimiento de pertenencia y de cohesión que se genere en el grupo (Martínez-González, 1997). Por ello, en los momentos iniciales de funcionamiento del grupo conviene fomentar relaciones positivas dentro de este y trabajar sobre aspectos de la relación entre el centro escolar y las familias, en los que cada componente sienta que tiene algo que aportar y que su participación es útil para alcanzar las metas del grupo. Esto tiene especial relevancia si se considera que no todos los componentes se conocen de antemano y que tienen distintos roles, tanto profesionales como personales con respecto al alumnado y al funcionamiento del centro. Conviene que haya una persona que sea coordinadora del grupo, con habilidades personales y sociales para fomentar la participación y la cohesión del grupo y para dinamizarlo eficazmente.

Una vez que el grupo se ha constituido con las características comentadas, puede avanzar en sus actividades para analizar y fomentar las relaciones entre el centro escolar y las familias. Estas actividades seguirán los pasos propios de la metodología de la *investigación-acción* (Kemmis y McTaggart, 1988), recordando que se trata de un

proceso circular y no meramente lineal, donde todas las acciones se complementan y retroalimentan (figura 8.3) (Martínez-González, 2007).

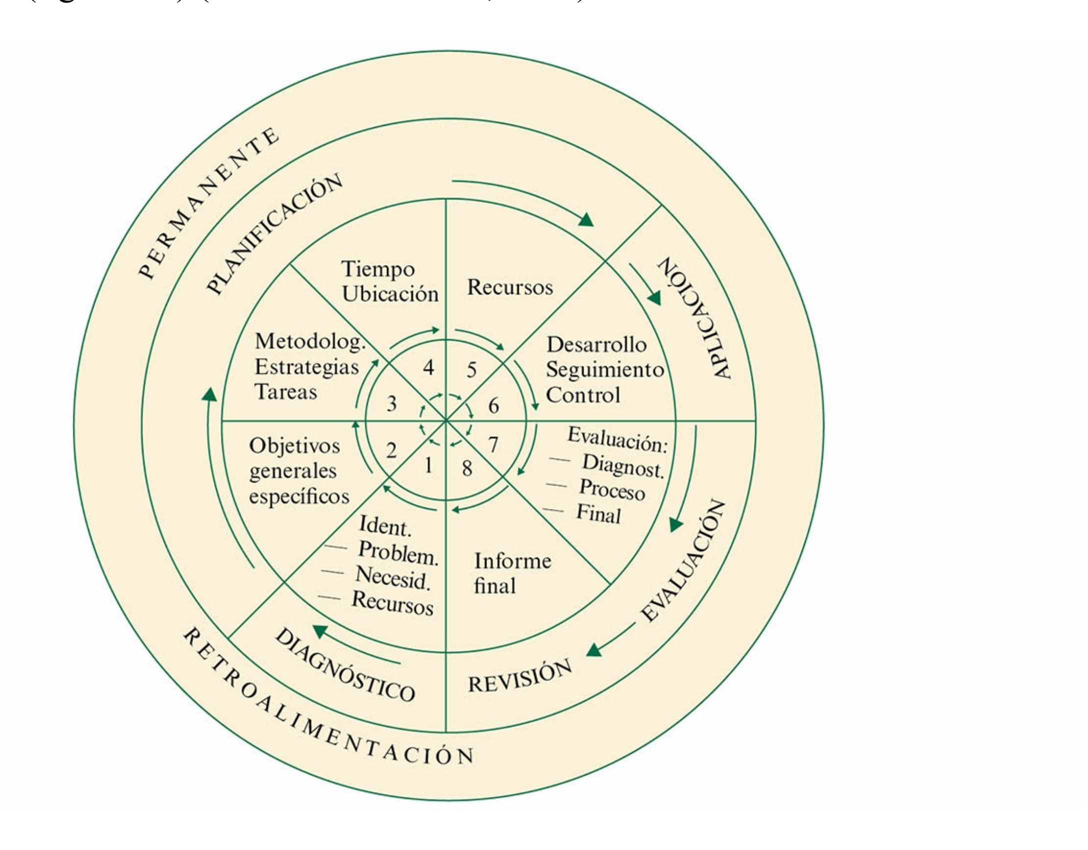


Figura 8.3.—Proceso circular de la investigación-acción. [FUENTE: Pérez-Serrano (1990)].

Estas fases aparecen pautadas en 13 pasos en la tabla 8.4 (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006).

Se pueden consultar ejemplos de experiencias desarrolladas con este modelo en Davies et al. (1996), Martínez-González (1997), Martínez-González et al. (2000) y Martínez-González y Pérez-Herrero (2006). Con este proceso metodológico se pretenden alcanzar dos objetivos. Por una parte, identificar y valorar las necesidades de colaboración entre el centro escolar y las familias, y por otro, proponer y desarrollar actuaciones que puedan darles respuesta, dinamizando la participación, si es posible, de todos los agentes educativos del centro y no solo de los componentes del grupo.

TABLA 8.4

Pasos del proceso de investigación-acción

Paso 01. Formar el grupo de investigación-acción o grupo dinamizador.
Paso 02. Elegir un coordinador del grupo y un secretario.
Paso 03. Identificar un tema de estudio; por ejemplo, estrategias de comunicación que se utilizan con las

familias y su grado de eficacia.
Paso 04. Elaborar el diseño de la investigación: aspectos concretos de análisis sobre el tema seleccionado, procedimientos de recogida de información, procedimientos de análisis de los datos que se vayan a recopilar, etc.
Paso 05. Recopilar la información y validarla utilizando distintos procedimientos.
Paso 06. Organizar y analizar los datos.
Paso 07. Interpretar los datos. Elaborar el diagnóstico identificando potencialidades y limitaciones del centro para promover las relaciones con las familias en la temática analizada.
....
Paso 08. Redactar el informe de investigación diagnóstica.
Paso 09. Elaborar un plan de acción.
Paso 10. Distribuir responsabilidades y acciones entre los componentes del grupo de trabajo y entre otros agentes de la comunidad educativa para fomentar su implicación.
Paso 11. Actuar. Poner en marcha las acciones planificadas.
Paso 12. Observar. Seguimiento y control de las actividades. Evaluación de proceso.
Paso 13. Reflexionar. Valorar las acciones desarrolladas y los resultados.

2.2. Procedimientos y recursos para la evaluación de la relación entre centro escolar y familias

Una vez que el grupo dinamizador comienza a trabajar, entre los procedimientos que puede emplear para evaluar la relación entre el centro escolar y las familias se encuentra una herramienta sencilla de amplia aceptación internacional, propuesta por Epstein et al. (2002). Consiste en una clasificación en seis áreas de distintas actividades de colaboración entre el centro escolar, las familias y las entidades comunitarias. Estas áreas se indican en la tabla 8.5.

TABLA 8.5
Áreas de cooperación entre los centros escolares y las familias

1. *Fomentar un ambiente familiar positivo para el aprendizaje:* acciones que llevan a cabo los centros para apoyar a las familias a crear un ambiente familiar que facilite el proceso académico y de desarrollo personal de sus hijos.
Ejemplos: información a padres y madres sobre aspectos familiares que facilitan el proceso de aprendizaje del alumnado, establecimientos de rutinas y normas, pautas de atención a la diversidad, dinámicas de vida saludable respecto a alimentación, aseo, sueño o ejercicio físico, cambios legislativos educativos, contactos específicos con los padres y madres que escolarizan a sus hijos por primera vez en el centro, programas de parentalidad positiva, etc.

2. *Comunicación:* estrategias que facilitan la comunicación del centro hacia las familias y de las familias hacia los centros para comentar acciones educativas, progresos o dificultades del alumnado y otros temas de interés.
Ejemplos: reuniones colectivas con los padres y madres a principio de curso para informarles sobre la dinámica del centro, de las aulas, del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.; tutoría con las familias, visitas de padres y madres al centro, agenda escolar, informes periódicos sobre el progreso académico del alumnado, plataformas tecnológicas del centro, circulares informativas, periódico escolar, etc.

3. *Voluntariado:* actividades voluntarias que realizan los padres y madres en el centro.
Ejemplos: acompañar al alumnado en salidas y actividades culturales que organiza el centro, colaborar en

actividades organizadas por la AMPA, organización de actividades extraescolares, apoyo en la captación de recursos económicos o de otro tipo para el centro, colaboración en actividades deportivas, fiestas y eventos que organiza el centro, colaboración en actividades de aprendizaje en las aulas, visitas culturales para conocer los trabajos de los padres y madres, información sobre las profesiones de los padres y madres, etc.

4. *Aprendizaje en casa:* actividades de apoyo a las familias para que puedan hacer adecuadamente el seguimiento del aprendizaje de sus hijos en casa.

Ejemplos: información a padres y madres sobre pautas a seguir en casa para apoyar y reforzar el aprendizaje, especialmente cuando sus hijos tienen alguna dificultad, orientación sobre hábitos y técnicas de estudio, sobre el rol de los padres y madres en el seguimiento de las tareas escolares en casa, apoyo en la elaboración de un calendario de actividades de trabajo escolar en casa, pautas de seguimiento y control de la conducta de aprendizaje, etc.

5. *Toma de decisiones:* participación de las familias en los órganos de decisión del centro.

Ejemplos: participación en el consejo escolar, en comisiones de trabajo del centro, en procesos de evaluación del centro, etc.

6. *Colaboración con entidades de la comunidad:* actividades de cooperación entre los centros, las familias y otras entidades del entorno para integrar recursos y servicios que apoyen el desarrollo de programas escolares, dinámicas familiares y el aprendizaje y desarrollo personal del alumnado.

Ejemplos: relaciones con el ayuntamiento, con centros de salud, con asociaciones culturales del entorno, con la universidad, etc.

FUENTE: Martínez-González y Pérez-Herrero (2006).

El grupo dinamizador puede comenzar trabajando con esta herramienta en el paso 3 del proceso de *investigación-acción* y llegar a descubrir que en un mismo centro las actividades de relación que se desarrollan con las familias varían de unos niveles educativos a otros (pueden ser distintas en Educación Infantil que en Educación Primaria y en Educación Secundaria), y que las áreas de cooperación en que se ubican estas actividades van permitiendo identificar limitaciones o carencias sobre las que se pueden emprender mejoras a partir del paso 9 del proceso de *investigación-acción*. Un ejemplo de cómo se puede trabajar con esta herramienta se encuentra en la tabla 8.6 y puede ampliarse en Martínez-González, Rodríguez y Gimeno (2010).

Se entiende que cada centro escolar desarrollará con las familias un tipo de actividades más que otro, según sean sus objetivos educativos, el tipo de alumnado y familias que acoge, el ambiente social y comunitario en el que está inmerso y otros factores relacionados. Lo habitual es que todas las personas que forman parte del grupo dinamizador tengan algo que aportar sobre el tema analizado, sin que les requiera gran esfuerzo, a partir de lo que ya conocen que se lleva a cabo en el centro, bien por su rol de profesores, de padres y madres o de alumnado; esto permite dar una respuesta positiva a esa expectativa inicial de la configuración del grupo dinamizador, sobre lo que se podría esperar de uno y qué podría aportar. Se contribuye así a generar satisfacción en las personas y motivación en el grupo, lo que facilita su continuidad.

TABLA 8.6

Área 4. Aprendizaje en casa				
Actividades	**Temática**	**Ed. Infantil**	**Ed. Primaria**	**Ed. Secundaria**
Orientación y tutoría con los padres y madres	— Información sobre aspectos que favorecen el aprendizaje y estudio en casa (disponer de un lugar habitual para el estudio, hacer un horario, hábitos de descanso, etc.). — El profesorado proporciona a los padres y madres de manera oral o escrita pautas de actuación para hacer un seguimiento del aprendizaje de sus hijos en casa. — El profesorado ofrece unas pautas de actuación a los padres y madres en aquellos casos en que existe una problemática puntual. — El profesorado ofrece a los padres y madres indicadores que les permitan valorar el progreso académico de sus hijos.			
Análisis de materiales	— El material de trabajo del alumnado en casa recoge información sobre si los hijos han realizado el trabajo solos o en presencia o con la ayuda de alguna persona. — Al final de cada trimestre se envía a los padres y madres el material de aula para que conozcan lo que sus hijos han trabajado. — El profesorado analiza con los padres y madres los materiales de trabajo de sus hijos.			

Además de esta herramienta muy útil para el grupo dinamizador, se pueden emplear otros procedimientos para recoger información sobre temas que se consideran de interés implicando al conjunto del profesorado, de las familias o del alumnado del centro: entrevistas, cuestionarios o grupos de discusión, en los que un número reducido de personas debaten sobre temas de interés común, intercambiando sus perspectivas y experiencias. Si se trata de cuestionarios, se pueden elaborar específicamente en cada centro para los fines que se establezcan en él. Algunos publicados que pueden ser de utilidad son:

— *Cuestionario de creencias del profesorado sobre las relaciones familia-escuela* (Vázquez y López-Larrosa, 2014). Consta de 49 ítems que evalúan la percepción del profesorado sobre los siguientes aspectos: relaciones generales entre la familia y la escuela, su labor profesional con respecto a las familias de sus alumnos, autoeficacia para relacionarse con las familias, relaciones con la familia durante las entrevistas y percepción de los padres como educadores de sus hijos.

— *Escala para valorar la participación de las familias en los centros escolares,* de León y Fernández (2017), con 38 ítems dirigidos a familias, distribuidos en cuatro factores que evalúan relación, apoyo académico, participación y formación.
— *Cuestionarios de implicación de la familia en la educación formal* (Martínez-González y Corral, 1995; Molero, 2003), dirigidos a padres y a hijos. Constan de 15 ítems cada uno, que evalúan los mismos factores en ambos colectivos con la finalidad de comparar sus respuestas: interés de los padres por participar en el centro, ayuda a los hijos con las tareas escolares, valoración del esfuerzo de los hijos por aprender y expectativas académicas de los padres hacia los hijos.

Una vez concluye el proceso de evaluación y de diagnóstico de necesidades (paso 7) del proceso de *investigación-acción* descrito, conviene redactar un informe con las acciones y resultados más relevantes (paso 8) para que el centro cuente con esta información por escrito y pueda utilizarla cuando sea de interés. Posteriormente, el proceso de *investigación-acción* continúa con la propuesta y planificación de acciones por parte del grupo dinamizador con el fin de promover mejoras (paso 9 en adelante). Para ello se pueden utilizar los registros de información sugeridos en la tabla 8.7 (Martínez-González y San Fabián, 2002).

Algunas acciones de intervención que cabe emprender para mejorar las relaciones entre los centros y las familias se expresan en el apartado que sigue a continuación.

3. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PROMOVER LA RELACIÓN ENTRE CENTRO ESCOLAR Y FAMILIAS

3.1. Orientación educativa y tutoría

Entre las acciones de intervención que cabe establecer para promover y mejorar las relaciones entre los centros escolares y las familias se encuentran la orientación educativa y la acción tutorial.

La *orientación educativa* tiene como finalidad guiar y apoyar al alumnado en las esferas personal, académica, vocacional y profesional; lo hace a través de agentes y actuaciones diversas y complementarias, entre las que se encuentran los programas educativos. La función orientadora en los centros escolares tiene una finalidad no solo reparadora de dificultades, sino fundamentalmente proactiva y preventiva, dirigida a todo el alumnado en sus distintas etapas evolutivas y escolares (Álvarez y Bisquerra, 1996; Martínez-Clares, 2002). Para ello se requiere formación especializada de profesionales que puedan asesorar a los equipos directivos de los centros, al profesorado y a las familias sobre modelos, procesos, programas, recursos u otras medidas educativas que favorezcan el desarrollo personal y académico de los estudiantes. La finalidad es garantizar la equidad y una educación inclusiva para todo el alumnado, dirigiendo

especialmente el foco de atención sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la acción tutorial (López-Larrosa, 2017).

La *acción tutorial* que desarrolla el profesorado, tanto con el alumnado como con las familias, tiene como finalidad potenciar al máximo las competencias y habilidades del alumnado y anticipar y controlar la aparición de dificultades en su desarrollo (Hervás-Avilés, 2006). La acción tutorial con las familias es fundamental para conocer las circunstancias contextuales y ambientales en que interactúa el alumnado, para valorar el efecto que estas pueden tener en su adaptación académica y para planificar y ejecutar conjuntamente con las familias programas de intervención que faciliten su desarrollo escolar y personal.

Este trabajo con las familias desde la orientación educativa y la acción tutorial facilita promover en los centros modelos de colaboración (Martín y Solé, 2011), que permiten conectar con la línea de trabajo y de evaluación expuesta en el apartado anterior, basada en la *investigación-acción* y en la configuración de un grupo dinamizador en el centro escolar, configurado por representantes de los distintos colectivos de la comunidad educativa. Este grupo, cuando está asesorado por el profesional de la orientación educativa, puede planificar y desarrollar acciones que son relevantes en determinados momentos evolutivos y etapas escolares; por ejemplo, para facilitar al alumnado la transición entre los cursos y etapas escolares en que se requiere coordinar acciones con las familias, en especial en las etapas iniciales de la escolarización, o en los momentos en que el alumnado ha de tomar decisiones sobre itinerarios formativos, como en la Educación Secundaria.

Tabla 8.7

Registros de información evaluativa sobre la relación entre el centro escolar y las familias

Lo que ya hace mi centro			
Actividad	**Área de cooperación**	**Efectos**	
		Positivos	**Limitaciones**

Lo que mi centro necesita incorporar	
Área de cooperación	**Actividades**

Lo que puede hacer mi centro - Plan de acción			
Actividad(es) a desarrollar	Área de cooperación	Efectos esperados	
		Positivos	Limitaciones

Plan de acción:

Recursos:

Valoración:

Otros aspectos a considerar:

3.2. Líneas y programas de intervención

Entre las acciones a desarrollar en el centro para facilitar los procesos informativos, formativos y de comunicación con las familias se encuentran los incluidos en la tabla 8.8.

TABLA 8.8
Algunos ejemplos de acciones de intervención para fomentar la relación entre los centros escolares y las familias

— Agenda o libreta escolar.
— Reuniones grupales en el aula.
— Informe semanal, quincenal o mensual de aula para las familias.
— Buzón de sugerencias.
— Tablón de anuncios para los padres y madres.
— Tarjetas de felicitación académica.
— Programas de orientación familiar y de parentalidad positiva.
— Escuelas de familias/de padres y madres.

— Boletines informativos.
— Periódico escolar.
— Web del centro.
— Sesiones de los padres y madres con el alumnado para informar sobre sus profesiones y requisitos de acceso.
— Otras acciones.

Entre estas actuaciones, cabe destacar los programas de orientación educativa familiar para la formación de padres y madres en competencias parentales, por su capacidad para responder a la necesidad que sienten muchas familias de ser apoyadas en sus funciones educativas y en el seguimiento del proceso de aprendizaje académico de sus hijos (Martínez-González, Rodríguez, Álvarez y Becedóniz, 2016; Rodrigo et al., 2015; Rodrigo et al., 2018).

Los programas constituyen una estrategia de intervención que se planifica tras efectuar un proceso de evaluación diagnóstica y de identificación de necesidades en las personas o colectivos sobre los que se pretende intervenir. En su diseño conviene tomar en consideración los aspectos que se resumen en la tabla 8.9 (Kettner, Moroney y Martin, 2017).

Existen programas específicos dirigidos a fomentar la colaboración entre los centros escolares y las familias, y a apoyar a las familias en el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos, como los que se citan a continuación:

— «Educando Juntos Escuela y Familia», desarrollado por Asúnsolo et al. (2005) en la Comunidad de Madrid. Presenta propuestas para todos los niveles escolares, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, en seis líneas temáticas: educación para la salud, educación para la creación de hábitos, educación en el ocio, educación en valores y sentido, educación para la responsabilidad y educación para la diversidad (http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007019.pdf).
— «Aprender Juntos, Crecer en Familia. Conectamos con la Escuela» (Amorós et al., 2016). Su finalidad es promover el apoyo parental en las tareas escolares de los niños y su adaptación al mundo de la escuela y la regulación en el uso de las TIC. Incluye sesiones para padres y madres, para hijos y para la familia en su conjunto (https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/conectamos_con_la_escue 5793-4719-a738-457ef55bb67a).

TABLA 8.9

Aspectos a considerar en el diseño de programas educativos

Estructura de un programa	
PARA QUIÉN se quiere hacer	Destinatarios

POR QUÉ se quiere hacer	Origen y fundamento. Necesidades detectadas
QUÉ se quiere hacer	Naturaleza del programa: promover, prevenir, compensar, reestructurar, transformar, etc.
PARA QUÉ se quiere hacer	Objetivos
CUÁNTO se quiere hacer y conseguir	Metas
QUÉ se va a aprender	Contenidos
DURANTE CUÁNTO TIEMPO se quiere hacer	Temporalización y número de sesiones
CÓMO se quiere hacer	Actividades y tareas a realizar. Metodología
CON QUÉ se va a hacer/costear	Recursos materiales/económicos
QUIÉNES lo van a hacer	Recursos humanos
DÓNDE se quiere hacer	Localización física
CÓMO se va a evaluar	Evaluación inicial, de proceso, final y de seguimiento
CUÁNTO CUESTA la formación de profesionales, así como la implementación y la evaluación del programa	Presupuesto

— «Comunicación Cooperativa entre la Familia y la Escuela» (Forest y García-Bacete, 2006). Se trata de un programa dirigido a favorecer las relaciones entre las familias y la escuela trabajando tanto con padres y madres, como con profesorado y equipos directivos conjuntamente.
— «FamilyEDUNET», curso *online* para padres y madres (Proyecto Erasmus+). Se trata de un curso que ofrece materiales para la autoformación de padres y madres en cinco áreas temáticas: crianza positiva, comunicación, aprender juntos, voluntariado y participar y colaborar con la comunidad (http://familyedunet.blogspot.com/p/online-course.html).

Además de estos programas, conviene desarrollar con los padres y madres otros sobre competencias parentales generales, que les ayuden a entender mejor el comportamiento de sus hijos en sus distintas etapas evolutivas, a comunicarse mejor con ellos, a fomentar su autoestima, establecer normas, límites y consecuencias coherentes para desarrollar en ellos habilidades de autorregulación del comportamiento, y a resolver conflictos de modo constructivo (Martínez-González, 2009; Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015). Algunos ejemplos de programas disponibles sobre competencias parentales en España se pueden consultar en la plataforma del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (http://familiasenpositivo.org); entre ellos cabe citar:

— «Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales» (Martínez-González, 2009): dirigido a profesionales para trabajar con padres y madres con hijos hasta la mayoría de edad. Trabaja cinco dimensiones de competencias parentales: conocimiento sobre características evolutivas de los hijos, relajación y autorregulación emocional, asertividad y autoestima, resolución de conflictos y establecimiento de normas, límites y consecuencias.
— «Programa *online* Educar en Positivo», de Rodrigo et al. (2015), dirigido a padres, madres o figuras parentales; consta de cinco módulos de contenidos: apego, comunicación familiar, regulación del comportamiento, uso de Internet y alimentación.
— «Aprender juntos, crecer en familia» (Amorós, 2012): programa para potenciar el desarrollo de las capacidades de los padres y las madres para el cuidado y la educación de sus hijos de 6 a 12 años. Consta de talleres para los padres y madres, para hijos y para las familias (http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/caixaproinfancia/caixaproinfancia_es.html).
— «Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de Apoyo Psicoeducativo para promover la convivencia familiar» (Rodrigo et al., 2010): programa grupal de educación parental especializado en la promoción de la convivencia familiar y el desarrollo de prácticas educativas que favorecen el desarrollo positivo de los hijos desde la preadolescencia a la adolescencia.

Estos programas se pueden desarrollar tanto con metodología individual para casos familiares específicos, o con metodología grupal, cuando los padres y madres presentan necesidades semejantes de asesoramiento parental y tienen hijos en una misma etapa evolutiva o en una misma etapa escolar. Podrían desarrollarse en los centros escolares dinamizados por el orientador del centro (psicólogo educativo o perfil profesional que corresponda) o por otras figuras profesionales formadas en este campo de trabajo. Cuando los padres y madres participan en estos programas en el centro escolar perciben que el equipo directivo y el profesorado se esfuerza por ayudarles a desarrollar su rol parental, generando en ellos actitudes positivas hacia la colaboración en otras temáticas y actividades que también son de interés para los centros.

Los programas, además de ser desarrollados, también han de ser evaluados (Bartau, Maganto, Etxeberría y Martínez-González, 1999; Maganto, Bartau, Etxeberría y Martínez-González, 2000). El objetivo de esta evaluación es identificar el grado en que los padres y madres avanzan en el desarrollo de competencias parentales que les permitan sentir mayor seguridad en el ejercicio de su rol parental, en la configuración de un clima de convivencia positiva en el hogar (parentalidad positiva) y en establecer procesos de comunicación y colaboración constructivos con los centros escolares. Esta colaboración facilitará a los niños y adolescentes su proceso de aprendizaje académico y su desarrollo personal integral.

3.3. El papel de los padres y madres en los deberes escolares

Uno de los aspectos en que los padres y madres solicitan orientación y colaboración de los centros escolares es sobre cómo implicarse con sus hijos en casa al realizar sus deberes escolares, pues parece claro que el alumnado necesita afianzar y aplicar fuera del marco escolar los aprendizajes adquiridos dentro de él (Deslandes, 2009). Las revisiones no ofrecen un consenso sobre cuáles son los efectos de esta implicación en el trabajo de los hijos, pues en el rendimiento académico inciden múltiples dimensiones del ambiente familiar, además de otras variables personales y contextuales cuyos efectos son difíciles de precisar (Deslandes y Cloutier, 2005; Pizarro, Santana y Vial, 2013; Valle et al., 2016).

Entre otros aspectos, los estudios apuntan que más que la cantidad de tiempo invertido por los padres y madres, sobresale el clima familiar, la calidad y tipología de actuación durante el tiempo en que se implican en los deberes de sus hijos, siendo muy importante el apoyo de los adultos a la autonomía de los menores (Fernández-Alonso et al., 2016; Regueiro, Rodríguez et al., 2015; Rosário et al., 2018). También se ha puesto en evidencia que la implicación cambia en función de la edad de los hijos y, en consecuencia, también puede diferir el efecto que esta ejerce sobre la actitud del alumnado ante los deberes; en términos generales, los padres y madres participan más en las tareas cuando los hijos son más pequeños, por lo que la implicación decrece a medida que los menores ascienden de curso (Núñez et al., 2015; Valle et al., 2016). Por tanto, la implicación de los padres y madres en los deberes escolares de los hijos parece estar directamente relacionada con el rendimiento del alumnado, pero su efecto positivo depende del tipo de implicación. Así, las formas de implicación parental en las que predomina el apoyo (esto es, la ayuda con estrategias de estudio y de manejo de las emociones y la motivación), son más aconsejables que el control, que posiblemente incrementará la ansiedad y disminuirá la competencia percibida del estudiante (Suárez et al., 2014; Valle et al., 2017).

A la luz de estos datos, conviene asesorar a las familias sobre la diferencia entre estar atentos e informados sobre lo que los hijos tienen que hacer y resolver por ellos las actividades que tienen que realizar. En las primeras etapas escolares, de Educación Infantil y de Educación Primaria, donde los pequeños están habitualmente acompañados por los adultos en la mayoría de sus actividades cotidianas, los padres y madres pueden tener la tendencia a sentarse con ellos para hacer sus tareas escolares, indicarles cómo tienen que hacerlas e, incluso, hacerlas por ellos (Valdés, Martín y Sánchez, 2009). Esta última práctica necesitaría ser controlada por parte de los adultos porque, de sistematizarse, los pequeños aprenderán a asociar que los deberes en casa los acaban haciendo los mayores; con el tiempo pueden generar dependencia, inseguridad personal cuando nadie se los pueda revisar y falta de autonomía y de autorregulación personal para iniciarlos, desarrollarlos y finalizarlos (Rosário et al., 2009). También pueden

volverse exigentes con sus padres y madres si estos no los hacen como ellos esperan o como han visto que lo hacen en clase, y cuando la valoración que hagan los docentes de estas actividades no sea la que los hijos esperan. En estos casos, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria, se ha llegado a observar que algunos adolescentes culpabilizan y reprochan a los padres y madres que los bajos resultados que obtienen se deben a que no les ayudan o a que no saben ayudarles.

En conclusión, el papel de los padres y madres ha de ser de guía, supervisión y seguimiento (Cooper y Gersten, 2003). Entre las acciones transversales que pueden desarrollar con sus hijos, se encuentran las expresadas en la tabla 8.10.

TABLA 8.10

Acciones que los padres y madres pueden desarrollar para guiar a sus hijos en su proceso de aprendizaje en casa

1. Dar importancia al estudio y mostrar una actitud positiva hacia las tareas escolares.
2. Estar informados de lo que sus hijos tienen que hacer; para ello se requiere establecer relaciones de confianza y patrones de comunicación eficaz con los hijos, para que les cuenten lo que han hecho en el centro escolar y lo que se espera que hagan en casa.
3. Conviene también que los padres y madres se comuniquen periódicamente con el profesorado, bien a través de entrevistas tutoriales en el centro o bien a través de otros medios, sobre los progresos escolares de sus hijos y sobre lo que se espera de su aprendizaje en cada momento del curso.
4. Animar a los hijos a que consulten al profesorado en clase o en horas de tutoría sobre las dudas que puedan tener para hacer las tareas.
5. Motivarlos y darles argumentos para que desarrollen el gusto por aprender y saber, por descubrir cosas nuevas y por afianzar lo que ya saben; valorar sus actividades y progresos académicos, aunque sean pequeños.
6. Guiarlos para que desarrollen los procesos cognitivos adecuados que conducen al aprendizaje y al estudio eficaz; por ejemplo, técnicas de búsqueda y selección de información, memorización, comprensión, asociación de ideas, razonamiento, creatividad, etc.
7. Proporcionarles los recursos físicos y ambientales, materiales y tecnológicos necesarios para que puedan estar tranquilos y concentrados mientras hacen las tareas: leer y consultar documentos, elaborar las respuestas a las actividades, etc.
8. Guiarlos en la adquisición de hábitos y rutinas de estudio y en tomar decisiones sobre el mejor momento para estudiar, así como el tiempo y horario necesarios a invertir en ello; se trata de poder dedicar también tiempo a otras actividades no escolares en casa o fuera de ella.

RECURSOS WEB

http://www.educarenpositivo.es/index.php?lang=es.

Programa *online* «Educar en Positivo» del grupo de investigación FADE, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna, con actividades y recursos de apoyo a padres y madres en su labor educativa con los hijos.

http://www.euskadi.eus/web01-a1guraso/es/.

Espacio web Gurasotasuna del Gobierno Vasco, Departamento de Empleo y Políticas Sociales, con el asesoramiento de Haezi/Etxadi (ligado al Departamento de Procesos Psicológicos Básicos de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco), que ofrece servicios de apoyo a profesionales que trabajan en el ámbito de la parentalidad positiva.

http://familiasenpositivo.org/.

Plataforma *online* impulsada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Federación Española de Municipios y Provincias. Ofrece información y recursos para familias y personas interesadas en general sobre políticas y servicios públicos para promover el ejercicio positivo de la parentalidad, y permite la transferencia de conocimientos y experiencias entre profesionales y expertos en la materia.

https://universidaddepadres.es/.

Web destinada a la formación para padres y madres en el proceso educativo de sus hijos. Además, entre sus objetivos fundamentales están la investigación, la formación de docentes y otros profesionales y la elaboración de programas específicos para la prevención de problemas educativos.

EJERCICIOS PRÁCTICOS

Práctica 1. Constitución en un centro escolar de un grupo de trabajo para evaluar las relaciones con las familias

1. Sección del capítulo a la que corresponde la práctica: aspectos a considerar en la evaluación de la relación entre centro escolar y familias.

2. Introducción de la actividad: la legislación educativa actual contempla la necesidad de que los centros escolares establezcan relaciones con las familias para promover la calidad educativa del alumnado. La evaluación de estas relaciones se realiza con frecuencia desde la perspectiva de los centros, sin considerar en muchas ocasiones la percepción de las familias. Dado que se trata de valorar la calidad y resultados de esta relación, resulta coherente y necesario tener en consideración las opiniones, experiencias y necesidades de los agentes educativos de ambos contextos. Para ello es conveniente generar en los centros grupos de trabajo configurados tanto por el orientador educativo (psicólogo u otro perfil profesional), profesorado, padres y madres y, si es posible, por otros agentes de la comunidad educativa (por ejemplo, representante de asociaciones con

actividad educativa en el centro), para lograr una visión más completa de sus aportaciones mutuas, de sus necesidades y de las acciones que cabe emprender en el centro para mejorar esta relación. En este propósito el orientador educativo adquiere una función especial como dinamizador de estas relaciones.

3. Objetivo general: hacer consciente al alumnado de la necesidad de tomar en consideración tanto la perspectiva del orientador educativo como del profesorado, de los padres y madres y de otros agentes de la comunidad educativa, al valorar la calidad de las relaciones entre los centros escolares y las familias y las posibles líneas de acción que se deriven de esta evaluación. Enfatizar el rol del orientador educativo como dinamizador de la relación entre el centro escolar y las familias.

4. Objetivos específicos:

— Valorar la posibilidad y grado de complejidad de constituir en los centros escolares un grupo de trabajo formado por el orientador educativo, profesorado, padres y madres y otros agentes de la comunidad educativa, para evaluar las relaciones entre los centros y las familias.
— Identificar factores e indicadores relevantes a tener en cuenta en la configuración de dicho grupo para promover su adecuado funcionamiento.
— Destacar la figura del orientador educativo como dinamizador de este grupo y de la relación entre el centro escolar y las familias.
— Fomentar en el alumnado la profundización sobre esta temática a través de la consulta autónoma de fuentes bibliográficas.

5. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica: esta actividad es aplicable en centros de todas las etapas educativas y considerando todos los cursos escolares, dado que se trata de analizar las relaciones que tienen lugar entre los centros y las familias a través de grupos de trabajo donde ambos se encuentren representados. El resultado de la evaluación de esta relación sí puede informar sobre diferencias en su frecuencia y calidad según se trate de centros de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, dado que las dinámicas de comunicación con las familias suelen tener en ellos aspectos diferenciales.

6. Procedimiento de actuación: se trata de una actividad de aula a desarrollar con dinámica de grupos de cuatro componentes y exposición posterior del trabajo realizado por cada grupo, debate y elaboración de conclusiones generales.

7. Duración aproximada de la actividad: una hora en total, distribuida aproximadamente en veinte minutos para el análisis grupal y cuarenta minutos para la exposición y debate del trabajo de los grupos y elaboración de conclusiones generales.

No obstante, la actividad podría alargarse o acortarse en función del tiempo disponible y el número de grupos participantes.

Contribución del trabajo autónomo del alumnado al desarrollo de la actividad: lectura previa del material bibliográfico recomendado y búsqueda de otras fuentes complementarias para profundizar en el tema.

8. Enunciado de la actividad: elaborar un boceto sobre cómo podría constituirse en un centro escolar un grupo de trabajo para evaluar las relaciones con las familias. Incluir referencias bibliográficas consultadas

9. Sugerencias para su desarrollo: responder de modo reflexivo y argumentado a las siguientes preguntas:

— ¿Quién formará parte de este grupo y por qué? ¿Qué características personales y profesionales se esperan de estas personas? ¿Qué papel desarrollará en el grupo el psicólogo educativo como orientador del centro?
— ¿Cuándo se reuniría el grupo y por qué?
— ¿Dónde se reuniría el grupo y por qué?
— ¿ Cómo se tiene que organizar el grupo y por qué?

10. Actividad autónoma del alumno: completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumando.

Práctica 2. Diseño trabajo en el centro constituido con representantes de distintos colectivos (diseñado en la actividad 1) para evaluar las relaciones del centro escolar con las familias

1. Sección del capítulo a la que corresponde la práctica: procedimientos y recursos para la evaluación de la relación entre centro escolar y familias.

2. Introducción de la actividad: la identificación de potencialidades y limitaciones en las relaciones entre los centros escolares y las familias puede realizarse de modos diversos, tomando en consideración distintos recursos y procesos para su desarrollo. Entre estos recursos cabe destacar la clasificación en seis áreas realizada por la Dra. J. Epstein, aceptada internacionalmente por su claridad y fácil aplicación; incluye la revisión tanto de acciones que las familias pueden realizar en el centro en colaboración con el profesorado como de otras que pueden realizar en casa con el asesoramiento de los centros; entre ellas, el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos. Por otra parte, el modo de analizar estas seis áreas en los centros puede desarrollarse teniendo en cuenta el método de la investigación-acción, constituyendo grupos de trabajo configurados tanto por profesorado, equipo directivo y orientador como por padres y madres y, en su caso, por alumnado y otros agentes de la comunidad educativa. Estos grupos deben analizar,

siguiendo una metodología sistemática, las actividades que el centro lleva a cabo en cada una de las seis áreas mencionadas, pudiendo identificar puntos fuertes en la colaboración y puntos débiles, que llevarán al grupo a elaborar propuestas de mejora para su aplicación y evaluación.

3. Objetivo general: conocer y valorar recursos y procedimientos para analizar las relaciones que promueven los centros con las familias.

4. Objetivos específicos:

— Diferenciar las seis áreas de cooperación entre los centros escolares y las familias propuestas por Epstein et al. (2002).
— Valorar la clasificación en seis áreas de cooperación como recurso para identificar potencialidades y limitaciones de los centros para establecer relaciones eficaces con las familias.
— Conocer y valorar el proceso de la investigación-acción como método para evaluar las relaciones de los centros escolares y las familias y su potencialidad para promover acciones de mejora.
— Fomentar en el alumnado la profundización sobre esta temática a través de la consulta de fuentes bibliográficas.

5. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica: esta actividad es aplicable en centros de todas las etapas educativas y considerando todos los cursos escolares, dado que se trata de identificar recursos y procesos para valorar las potencialidades y limitaciones de los centros para promover relaciones con las familias.

6. Procedimiento de actuación: se trata de una actividad de aula a desarrollar con dinámica de grupos de cuatro componentes. Los grupos analizan las potencialidades de la clasificación de seis áreas de cooperación de Epstein, y la metodología de investigación-acción para identificar necesidades de los centros respecto a la cooperación con las familias. Cada grupo puede revisar las seis áreas completas, o bien distribuir dos áreas por grupo para que profundicen más en ellas. Posteriormente cada grupo expone su trabajo, seguido de debate y finalmente se elaboran conclusiones generales.

7. Duración aproximada de la actividad: una hora en total, distribuida aproximadamente en veinte minutos para el análisis grupal y cuarenta minutos para la exposición y debate del trabajo de los grupos y elaboración de conclusiones generales. No obstante, la actividad podría alargarse o acortarse en función del tiempo disponible y del número de grupos.

8. Contribución del trabajo autónomo del alumnado al desarrollo de la actividad:

lectura previa del material bibliográfico recomendado y búsqueda de otras fuentes complementarias para profundizar en el tema.

9. Enunciado de la actividad: elaborar un diseño sobre cómo podría trabajar el grupo del centro constituido en la actividad 1 para evaluar las relaciones del centro con las familias. Incluir referencias bibliográficas consultadas.

10. Sugerencias para su desarrollo: responder de modo reflexivo y argumentado a las siguientes preguntas:

— ¿Qué acciones puede llevar a cabo el grupo? Se pueden seguir las seis áreas de cooperación propuestas por Epstein et al. (2002), expuestas en el capítulo de referencia del texto (véase tabla 8.11).

Tabla 8.11

Áreas de cooperación entre los centros escolares y las familias

1. Ambiente familiar positivo para el aprendizaje: acciones que llevan a cabo los centros para apoyar a las familias a crear un ambiente familiar que facilite el proceso académico de sus hijos.
2. Comunicación: estrategias que facilitan la comunicación del centro hacia las familias y de las familias a los centros para comentar acciones educativas, progresos o dificultades del alumnado y otros temas de interés.
3. Voluntariado: actividades voluntariadas que realizan los padres y madres en el centro.
4. Aprendizaje en casa: actividades de apoyo a las familias para que puedan hacer adecuadamente el seguimiento del aprendizaje de sus hijos en casa.
5. Toma de decisiones: participación de las familias en los órganos de decisión del centro.
6. Colaboración con la comunidad: actividades de cooperación entre los centros, las familias y otras entidades del entorno para integrar recursos y servicios que apoyen el desarrollo de programas escolares, dinámicas familiares y el aprendizaje y desarrollo personal del alumnado.

FUENTE: Epstein et al., 2002.

Tabla 8.12

Pasos del proceso de investigación-acción

Paso 01. Formar el grupo de investigación-acción.
Paso 02. Elegir un coordinador del grupo.
Paso 03. Identificar un tema de estudio; por ejemplo, en función de las seis áreas de cooperación de Epstein et al. (2002).
Paso 04. Elaborar el diseño de la investigación: área(s) de análisis, procedimientos de recogida de información, procedimientos de análisis de datos.
Paso 05. Recopilar la información y validarla utilizando distintos procedimientos.
Paso 06. Organizar y analizar los datos.
Paso 07. Interpretar los datos. Elaborar el diagnóstico identificando potencialidades y limitaciones del centro para promover las relaciones con las familias en la temática analizada.
Paso 08. Redactar el informe de investigación diagnóstica.
....

Paso 09. Elaborar un plan de acción.
Paso 10. Distribuir responsabilidades y acciones entre los componentes del grupo de trabajo y entre otros agentes de la comunidad educativa para fomentar su implicación.
Paso 11. Actuar. Poner en marcha las acciones planificadas.
Paso 12. Observar. Seguimiento y control de las actividades. Evaluación de proceso.
Paso 13. Reflexionar. Evaluar las acciones desarrolladas y los resultados.

FUENTE: Martínez-González y Pérez (2006).

1. Ambiente familiar positivo para el aprendizaje: acciones que llevan a cabo los centros para apoyar a las familias a crear un ambiente familiar que facilite el proceso académico de sus hijos.
2. Comunicación: estrategias que facilitan la comunicación del centro hacia las familias y de las familias a los centros para comentar acciones educativas, progresos o dificultades del alumnado y otros temas de interés.
3. Voluntariado: actividades voluntariadas que realizan los padres y madres en el centro.
4. Aprendizaje en casa: actividades de apoyo a las familias para que puedan hacer adecuadamente el seguimiento del aprendizaje de sus hijos en casa.
5. Toma de decisiones: participación de las familias en los órganos de decisión del centro.
6. Colaboración con la comunidad: actividades de cooperación entre los centros, las familias y otras entidades del entorno para integrar recursos y servicios que apoyen el desarrollo de programas escolares, dinámicas familiares y el aprendizaje y desarrollo personal del alumnado.

FUENTE: Epstein et al., 2002.

— ¿Qué método de trabajo puede seguir el grupo? Se puede seguir el proceso de investigación-acción propuesto por Martínez-González y Pérez-Herrero (2006), y expuesto en el capítulo de referencia del texto (véase tabla 8.12).

12. Actividad autónoma del alumno: completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumando.

Práctica 3. Líneas de intervención para fomentar la relación entre los centros escolares y las familias

1. Sección del capítulo al que corresponde la práctica: intervención psicoeducativa para promover la relación entre centro escolar y familias.

2. Introducción de la actividad: la tipología y contenido de actividades a promover en los centros escolares para mejorar la relación con las familias puede ser muy variada, como se recoge en la clasificación de seis áreas establecidas por Epstein et al. (2002). Los centros necesitan identificar qué actividades pueden ser más relevantes en función del momento del curso escolar, de las etapas educativas que imparte, o de otros criterios que se consideren relevantes. En este sentido, es útil elaborar listados con propuestas de actividades, de entre las cuales los centros puedan seleccionar y priorizar poner en práctica en función de las necesidades de cada momento. Estas actividades pueden estar ya legisladas y ser de obligado cumplimiento, como es la acción tutorial con las familias,

o pueden ser identificadas y diseñadas libremente por los centros en función de sus objetivos y necesidades.

3. Objetivo general: valorar la diversidad y complementariedad de acciones que los centros escolares pueden realizar para promover las relaciones con las familias.

4. Objetivos específicos:

— Identificar una variedad de actividades y actuaciones que los centros escolares puedan llevar a cabo para promover las relaciones con las familias.
— Argumentar sobre la calidad de dichas actividades y las necesidades a las que dan respuesta.
— Fomentar en el alumnado la profundización sobre esta temática a través de la consulta de fuentes bibliográficas.

5. Etapa educativa y curso académico para los que se diseña la actuación práctica: esta actividad es aplicable en centros de todas las etapas educativas y considerando todos los cursos escolares, dado que se trata de identificar y valorar la diversidad y complementariedad de acciones que los centros escolares pueden realizar para promover las relaciones con las familias.

6. Procedimiento de actuación: se trata de una actividad de aula a desarrollar con dinámica de grupos de cuatro componentes, que tratan de elaborar un listado argumentado de posibles actividades de cooperación entre los centros y las familias. Posteriormente cada grupo expone su trabajo, seguido de debate y finalmente se elaboran conclusiones generales.

7. Duración aproximada de la actividad: una hora en total, distribuida aproximadamente en veinte minutos para el análisis grupal y cuarenta minutos para la exposición y debate del trabajo de los grupos y elaboración de conclusiones generales. No obstante, la actividad podría alargarse o acortarse en función del tiempo disponible y del número de grupos.

8. Contribución del trabajo autónomo del alumnado al desarrollo de la actividad: lectura previa del material bibliográfico recomendado y búsqueda de otras fuentes complementarias para profundizar en el tema.

9. Enunciado de la actividad: elaborar un listado sobre posibles líneas de intervención para fomentar la relación entre los centros escolares y las familias, describiendo brevemente en qué consiste cada una de ellas y los argumentos que la hacen recomendable. Incluir entre estas acciones algunas que faciliten a las familias el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos en casa. Incluir referencias bibliográficas

consultadas.

10. Sugerencias para su desarrollo: para llevar a cabo esta actividad se puede seguir el siguiente formato:

Líneas y programas de intervención para fomentar la relación entre los centros escolares y las familias, describiendo brevemente en qué consiste cada una y los argumentos que la hacen recomendable	
Líneas de intervención	Descripción de la línea de intervención y argumentos que la hacen recomendable
EJEMPLO: entrevistas padres-profesores-alumnos	Entrevista tutorial periódica con los padres (puede estar también presente el alumno) para fomentar un mayor conocimiento entre el profesorado y los padres al principio de curso, y posterioremente para hacer un seguimiento del aprendizaje del hijo, consultar y resolver dudas sobre cómo apoyar su proceso de aprendizaje, sobre tareas escolares a realizar en casa, hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.
Otras acciones AÑADIR FILAS	
Referencias bibliográficas consultadas	

11. Actividad autónoma del alumno: completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumnado.

Trabajo autónomo. Diseño de un programa de orientación educativa familiar a desarrollar en el centro escolar

1. Sección del capítulo a la que corresponde la práctica: intervención psicoeducativa para promover la relación entre centro escolar y familias.

2. Introducción de la actividad: entre la diversidad de acciones que los centros escolares pueden desarrollar para promover la colaboración con las familias se encuentran los programas de formación de padres y madres en competencias parentales (parentalidad positiva). Estos programas dan respuesta a las múltiples consultas que cada vez más realizan las familias al profesorado sobre pautas educativas eficaces a emplear con sus hijos en el hogar, que puedan conducir al adecuado desarrollo y autorregulación de estos y a su mejor adaptación escolar. Estos programas se pueden desarrollar con metodología grupal dinamizados por el orientador del centro o por otra figura con formación y experiencia en esta línea de trabajo, facilitando así que las familias puedan

contrastar sus inquietudes y experiencias y aprender de sus iguales empleando una metodología de aprendizaje cooperativa. Una característica formal de estos programas es que han de contar con una estructura adecuada, partiendo de la identificación de necesidades formativas y finalizando con la evaluación de sus procesos de desarrollo y de sus resultados en términos de la ganancia que obtienen los participantes en la adquisisción de competencias parentales. Cuando estos programas se desarrollan en los centros escolares, los padres y madres suelen percibir que estos se esfuerzan por ayudarles a desarrollar su rol parental, generando en ellos actitudes positivas hacia la colaboración en otras temáticas y actividades que también son de interés para los centros.

3. Objetivo general: valorar la importancia de los programas de orientación educativa familiar como recursos de intervención eficaces para promover las relaciones entre los centros escolares y las familias.

4. Objetivos específicos:

— Conocer la estructura formal que han de tener los programas de orientación educativa familiar.
— Desarrollar habilidades para diseñar estos programas.
— Desarrollar una actitud positiva hacia la implementación de estos programas en los centros escolares, como medida de acercamiento y ayuda a las familias.
— Fomentar en el alumnado la profundización sobre esta temática a través de la consulta de fuentes bibliográficas.

5. Etapa educativa y curso académico para la que se diseña la actuación práctica: esta actividad es aplicable en centros de todas las etapas educativas y considerando todos los cursos escolares, dado que se trata de conocer y diseñar programas de orientación educativa en competencias parentales para padres y madres con hijos en las distintas etapas evolutivas y escolares.

6. Procedimiento de actuación: se trata de una actividad de desarrollo autónomo e individual.

7. Duración aproximada de la actividad: entre diez o doce horas de trabajo autónomo aproximadamente.

8. Enunciado de la actividad: diseñar un programa de orientación educativa familiar a desarrollar en el centro escolar, que facilite a los padres y madres su proceso educativo con los hijos y promueva su acercamiento al centro. Incluir referencias bibliográficas consultadas.

9. Sugerencias para su desarrollo: estructurar las partes del programa haciendo constar:

— Contexto de realización.
— Destinatarios.
— Necesidades específicas a las que se pretende dar respuesta con el desarrollo del programa.
— Objetivos que se pretenden conseguir con el programa.
— Contenidos a desarrollar y su justificación.
— Sesiones, actividades y metodología de desarrollo.
— Recursos personales, físicos, materiales, etc.
— Temporalización: duración del programa y distribución de contenidos en las sesiones programadas.
— Sistema de evaluación a seguir y procedimientos de recogida de información para realizar la evaluación inicial, de proceso y de resultados del programa.
— Presupuesto necesario para desarrollar el programa.

10. Completar a continuación los recursos bibliográficos por parte del alumnado.

9

Aprendizaje y medios digitales: cultura participativa en la sociedad conectada

JAVIER GONZÁLEZ-PATIÑO
Y RAQUEL MENÉNDEZ-FERREIRA

RESUMEN

Podríamos señalar que la creación del espacio público digital es la aportación genuinamente nueva de la revolución de base tecnológica que está teniendo lugar en este momento histórico. Como tal, carece de sentido a estas alturas centrarse en señalar la amplitud e intensidad de las transformaciones; sin embargo, los medios digitales sociales han provocado una ingente cantidad de innovaciones e intervenciones educativas que a su vez han estimulado la investigación para interpretar la naturaleza de los cambios y poder convertirlos en progreso. Una cantidad creciente de autores coinciden en llamar la atención sobre la necesidad de encontrar nuevas categorías de análisis que nos ayuden a comprender cómo han afectado las nuevas formas de aprender, participar o de organizarnos en la institución educativa, sin exagerar ni las expectativas de transformación de la tecnología ni los peligros de la exposición a unos medios de difusión potencialmente ilimitada. La pretensión de este capítulo es ayudar a construir un conocimiento suficientemente crítico como para intervenir e innovar en aquellos procesos de cambio y mejora que dependen de los psicólogos educativos, entendiendo las lógicas de lo digital como una forma de estar y dar sentido al mundo en el que vivimos.

INTRODUCCIÓN

La que estamos viviendo no es la primera gran revolución social de base tecnológica de nuestra historia. De hecho ya en la anterior, la industrial, podemos identificar ciertos patrones de relación entre el desarrollo tecnológico y la educación que podrían darnos pistas para entender en qué momento nos encontramos en la que podríamos denominar como revolución digital, así como sobre la importancia y necesidad de que los diferentes agentes sociales (profesores, psicólogos educativos, familias, investigadores, ciudadanía en general y entidades gubernamentales, entre otros) asumamos nuestra responsabilidad en la transformación de las diferentes instituciones implicadas en la enseñanza para promover mejoras que nos permitan alcanzar ciertos niveles de bienestar. Cuando en la carrera entre tecnología y educación el desarrollo de la primera crea posibilidades

desconocidas que provocan cambios que exigen transformaciones profundas, es decir, cuando aparece la necesidad de producir ajuste social, que en el caso de la revolución industrial supuso la creación de una institución educativa tal y como la conocemos en forma de escolarización pública universal, la creación de nuevos conocimientos y el desarrollo educativo acaban propiciando un nuevo estadio en el que damos sentido al mundo en que vivimos y somos capaces de generar etapas de prosperidad (véase figura 9.1).

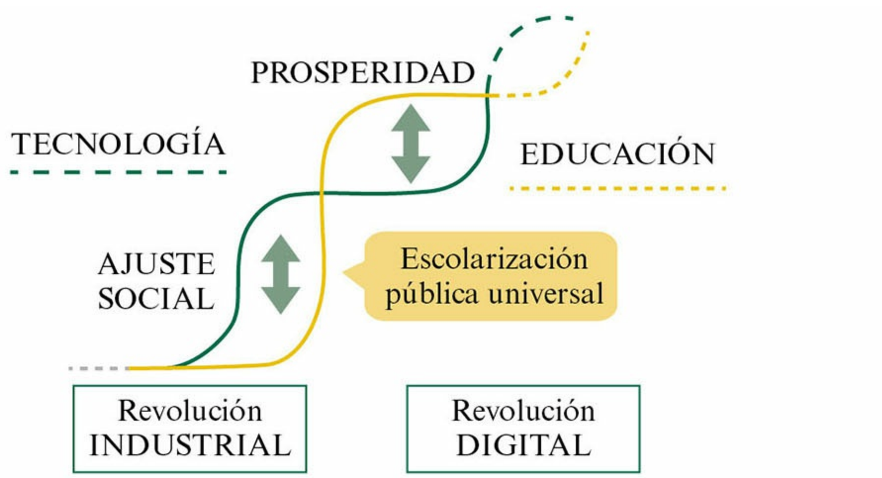


Figura 9.1.—La carrera entre tecnología y educación, inspirado en Goldin y Katz (2010).

Hace ya varias décadas que se vienen reconociendo las capacidades intelectuales como principal fuente de valor en la economía, estudiándose sus efectos, entre otros, en la evolución de los modos sociales de producción, las estrategias de crecimiento y desarrollo económico, los sistemas educativos y el papel de la investigación científica. Tomar conciencia de este planteamiento implica la emergencia de mercados que, aunque tienen similitudes con los convencionales, están afectados por realidades políticas, sociales y, desde luego económicas, que los hacen distintos. La velocidad y estabilidad de semejante cambio se sustentó en la exponencial e ininterrumpida evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, que permitieron, ya desde mediados del siglo pasado, el acceso en red y el contacto directo entre empresas de todo tipo y tamaño, entidades públicas, profesionales, estudiantes y ciudadanía en general. La economía del conocimiento, como se ha venido a denominar, se manifiesta en un modo de producción en el que los factores fundamentales de creación de valor están constituidos por la información, el conocimiento y las tecnologías que los procesan y sustentan. O al menos parece que así ocurre en países como el nuestro, que participa de la cultura capitalista dominante en Occidente.

1. LA HOLOCULTURA NEOLIBERAL Y LA MODERNIDAD LÍQUIDA

No todo es global en la sociedad conectada. La economía sí, pero solo las actividades estratégicamente decisivas: el capital, la información comercial, las tecnologías más avanzadas, las mercancías competitivas en los mercados mundiales, y los altos ejecutivos y tecnólogos. Al mismo tiempo, la mayoría de la gente sigue siendo local, de su país, de su barrio, y esta diferencia fundamental entre la globalidad de la riqueza y el poder y la localidad de la experiencia personal crea un abismo de comprensión entre personas, empresas e instituciones. Habrá que preguntarse si la globalización y la deslocalización de las empresas en la red propicia nuevos estilos de mediación en nuestros relatos identitarios, es decir, muestra cierto impacto en la creación de modelos étnicos diferentes o si, por el contrario, se produce una evolución unificada de nuestra identidad que elimina las diferencias y nos iguala en nuestra condición de *Homo posmodernus*.

Desde un punto de vista sociológico, intelectuales como Sennett (2007) plantean un análisis de las consecuencias, unas veces evidentes y otras no tanto, que el nuevo capitalismo provoca en la subjetividad de los trabajadores y por extensión su impacto cultural en esta sociedad conectada, en la que el acento se pone en la flexibilidad y lo inmediato, impidiendo el desarrollo de los valores éticos duraderos que conforman el carácter. Nada a largo plazo, podría ser una clara expresión de ese cambio. Las instituciones y organizaciones se vuelven horizontales y flexibles, como redes, que se pueden desmontar o redefinir rápidamente, afectando a las vidas emocionales de las personas, pues dificultan que maduren la confianza y el compromiso mutuos necesarios para desarrollar una identidad y una historia vital. A esta falta de apego se une la confusión de una fuerza de trabajo políglota y móvil que no ve con mucha claridad el lugar que ocupa en la sociedad. Y habría que incorporar la maquinaria, con una inteligencia propia que sustituye a la de los usuarios, que, al reducir la dificultad y la resistencia, crea las condiciones para una actividad acrítica e indiferente. Un trabajo tan claro y, sin embargo, tan oscuro. Los sujetos menos poderosos están forzados a permanecer en la superficie incluso cuando tratan de entender el mundo que les rodea o a sí mismos, sin poder atravesarla para descubrir unas diferencias ocultas más profundas. En este escenario son frecuentes los movimientos laterales, aun cuando cree la persona que se mueve hacia arriba, y que la mayoría pierde ingresos cuando cambia de trabajo. Pero en una sociedad dinámica la gente se ve obligada a asumir riesgos grandes, a pesar de saber que las posibles recompensas son escasas. Por otro lado, la flexibilidad y las instituciones sin restricciones acentúan la desigualdad en un mercado que no canaliza las ganancias a través de una jerarquía, sino favoreciendo un modelo en el que el ganador se lo lleva todo.

La ética del trabajo que conviene a una economía flexible es el trabajo en equipo. Sin embargo, lo es en la medida en la que se practica la superficialidad compartida, es decir, se trataría de una ficción del trabajo en equipo en la que los grupos tienden a seguir unidos porque se mantienen en la superficie de las cosas. Un aspecto del poder cambia:

desaparece la autoridad, en el sentido de que una persona con poder solo facilita el camino a los demás y no necesita justificar sus órdenes. Así, mientras la gente sigue jugando al poder en los grupos, este poder sin autoridad desorienta a los trabajadores, ya que ahora no parece haber nadie arriba que responda ni asuma responsabilidades. A pesar de la apariencia de libertad, se trataría más bien de una libertad fluida o una modernidad líquida, como la denomina Bauman (2006), y estos cambios no han liberado a las personas:

— El desarrollo de las tecnologías de la información y de fabricación dieron paso a un nuevo tipo de centralización, por un lado, y a una reducción de puestos de trabajo en las capas funcionales de los niveles más bajos, por otro. La ansiedad aparece cuando las condiciones no están bien definidas. Al estrés que genera la competencia en el mercado habría que añadir los riesgos de los mercados internos, en los que la línea divisoria entre competidor y compañero se vuelve muy difusa.
— Otro punto débil de la nueva economía es la ampliación del concepto de desigualdad, que además de en lo material y gracias a la globalización y a la deslocalización, se extiende a lo social como consecuencia de la distancia y la desconexión entre el centro de poder y la periferia (Castells, 2009).
— Se equipara el talento y la valía personal: ser inteligente significa ser superior, el talento mide una nueva clase de desigualdad social. Pero además en la economía flexible se concibe el talento de una manera especial, como capacidad potencial, personas capaces de adquirir nuevas habilidades y prácticas constantemente cambiantes. Identificar y medir esa capacidad potencial lleva a una exploración del talento que castiga la profundización, que corta la referencia a la experiencia, que lleva a vivir en un puro proceso. Incluso psicólogos de la inteligencia, como H. Gardner, han cuestionado que las búsquedas de talento, los test de capacidad, recojan los diversos tipos de capacidades que puedan poseer los individuos.

Consumir desempeña un papel fundamental en la legitimación y complementación de experiencias en la nueva economía flexible. El reto sería tratar de que un producto básico que se vende en cualquier lugar parezca diferente, eliminando la homogeneidad, y convenciendo a los consumidores de que pequeñas diferencias superficiales supongan diferencias que a menudo duplican o triplican el precio de venta.

Esta *holocultura* del consumo que celebra el cambio personal pero no el progreso colectivo, que no se inspira en relaciones sostenidas ni en la experiencia acumulada, que alimenta una grieta cada vez mayor entre poder y autoridad, en definitiva esta deriva provocada por la manera de modelar el tiempo no alienta una política progresista. Parece que la gente necesita valores para sopesar si los cambios en sus vidas merecen la pena, y eso, en resumen, es que necesitan una cultura.

Quizá ayude una visión más positiva de los límites personales y de la dependencia respecto a los demás, es decir, restituir la confianza en los demás. Sin embargo, reducir

el miedo a la vulnerabilidad propia necesita un contexto muy distinto al de una sociedad que promueve la independencia y la autonomía como consecuencia del ejercicio flexible del poder. Esta propuesta de fuerza de la comunidad, en la que las personas serían sensibles a las necesidades del otro, tiene que incluir el conflicto. En un conflicto hay que esforzarse más por comunicarse, la escena de un conflicto se convierte en una comunidad porque las partes aprenden a escuchar y a reaccionar entre sí incluso percibiendo sus diferencias más profundamente. Los sociólogos de la confrontación creen que el conflicto verbal forma una base más realista para las relaciones entre gente de poder desigual o con intereses diferentes. Pero como concluye el propio Sennett (2007), la paradoja del nuevo orden de poder es que se obtiene a través de una cultura cada vez más superficial. Si realmente las personas pudieran afirmarse tratando de hacer algo bien por el mero hecho de hacerlo bien, el triunfo de la superficialidad sería frágil. Ojalá la próxima nueva página de la historia la constituya la rebelión contra esta cultura.

2. MEDIOS DIGITALES Y APRENDIZAJE

Los cambios sociales y culturales descritos, propios de la revolución tecnológico-digital, están provocando una más que previsible crisis de las prácticas de escolarización convencionales. Como planteaba Bruner (2008), la educación es un invento social que en ocasiones se mostrará desajustada con la sociedad que la vive, pues con sus cambios y evolución constante le va a exigir que se adapte sin cesar. Resultará reconocible, en mayor o menor grado, que nos encontramos en un escenario en el que hay riesgo de que una educación aburrida, frustrante e irrelevante propicie problemas de disciplina y abandono, y en el que las familias, si pueden permitírselo, buscan las alternativas más eficientes de inversión en la capacitación de su hijos que les den mejores oportunidades para el futuro, aunque para hacerlo sus decisiones puedan estar basadas en el conocimiento de las instituciones que recuerdan (propias de otra realidad social) y que no aportan las soluciones que necesita la sociedad actual. Por su parte, los empleadores (las organizaciones) se quejan de la calidad del sistema educativo y de sus instituciones para formar futuros trabajadores, contribuyendo sin criterio científico ni interés más allá del económico (maximizar el beneficio de sus accionistas) a aumentar el malestar de unos familiares que muy probablemente sufren en primera persona el deterioro de su propia trayectoria laboral. Nadie escucha a los profesionales e investigadores de la educación, probablemente desconectados de esta realidad y demasiado enfocados en sostener su propia precariedad laboral, atendiendo a la perversión de un sistema que sitúa a la evaluación como último y único recurso en un momento de evidente pérdida de prestigio y confianza en la educación. A lo largo de este capítulo, sin embargo, trataremos de defender y apoyar la idea de que precisamente profesores, psicólogos de la educación, orientadores e investigadores comprometidos, junto al resto de los agentes sociales, debemos recuperar nuestra responsabilidad en la transformación necesaria de la

educación para convertir el sufrimiento social en progreso (Esteban Guitart, González-Patiño y Gee, 2019).

Es importante mantener una perspectiva crítica y científica a la hora de crear conocimiento en un dominio sistémicamente tan complejo como el educativo. La transformación que la tecnología digital ha provocado en nuestra manera de educar y comunicarnos ha alcanzado en muy poco tiempo una magnitud tal que la explosión de críticos y adeptos parece de momento, como el universo, expandirse sin límites. Entre estos últimos podemos encontrar a autores devotos que creen que nos encontramos en el nacimiento de una nueva utopía, en la que el acceso a la información será libre y democrático, las noticias también serán elaboradas de abajo a arriba, como en el caso de *WikiLeaks,* en un nuevo contexto armónico e idílico y en el que la comunicación mediada por la tecnología cambiará, definitivamente incluso, nuestro pensamiento y la manera que tenemos de adquirir conocimiento. Por otro lado, no faltan los escépticos que nos advierten acerca de los nocivos efectos de la red o de las pantallas, que nos están volviendo superficiales porque provocan cambios en nuestra capacidad para concentrarnos y reflexionar.

Shirky (2010) plantea que estamos en la cresta de una creciente ola de democratización de la información: la imprenta de Gutenberg permitió la Reforma, que promovió la revolución científica, que desencadenó la Ilustración, que, a su vez, hizo posible Internet. Cada movimiento, más liberador que el anterior, permite aprovechar el potencial intelectual previamente desperdiciado por grandes grupos sociales. Sin embargo, esta manera de entender cómo la imprenta dio lugar a un nuevo orden informacional, tan democrático y de abajo a arriba, resulta una caricatura de lo que ocurrió en realidad. Si la imprenta permitió la Reforma, lo que realmente promovió fue el recién inventado absolutismo antisemita de Lutero. Y lo que siguió a la Reforma no fue la Ilustración, una nueva era de apertura y difusión libre del conocimiento. Lo que siguió fue en realidad la Contrarreforma, que utilizó el mismo medio, los libros impresos, para difundir ideas en contra de los agitadores reformadores, desatando cien años de guerra religiosa. Si las ideas de democracia y libertad emergieron al final de la era de la imprenta no fue resultado de ninguna lógica tecnológica, sino porque ciertos cambios culturales, que nos recuerdan a los que en su momento observamos en el mundo árabe, como la idea de limitar el poder de los gobernantes o la tolerancia religiosa, habían irrumpido para propiciarlo. No es posible atribuir el mérito de los progresos a ningún objeto tecnológico, sin hacerlo igualmente, con las involuciones. Internet puede que nos haga más libres dentro de un siglo, pero no hay ninguna ley histórica que lo certifique.

Asistimos a un enfrentamiento epistemológico en el que, frente al conectivismo (Siemens, 2010), surgen voces críticas que ponen en duda que los cambios tecnológicos hayan modificado, en su esencia, los principios del aprendizaje y la creación de conocimiento. Y es que aunque pueda resultar sorprendente, los saberes digitales no

gozan del consenso que con frecuencia les atribuimos, se trata más bien de saberes discutidos y para comprobarlo basta con indagar acerca de las ideologías socioeducativas de diferentes agentes socializadores (familias, amigos, profesores, expertos, medios de comunicación, etc.) sobre los usos correctos y las buenas prácticas que niños y jóvenes deberían adoptar respecto a la tecnología y plataformas digitales.

3. INSPIRAR EL NUEVO APRENDIZAJE PARA LA CULTURA DIGITAL

Si la televisión generó la aldea global, Internet produce la conciencia mundial. Todo el mundo implantado como en una red neuronal, en lo que a los ojos de una observación exógena podría ser visto como un cerebro planetario único. O como plantea Gee (2013), una mente es lo que consigues cuando conectas mentes y plataformas de la manera adecuada. Los dispositivos tecnológicos no alteran la conciencia, más bien son parte de ella. Quizá no actuemos mejor, pero sí parece que pensamos de forma diferente. Podemos encontrar muchos ejemplos cotidianos que ilustran este entrelazamiento cognitivo. Después de vivir muchos años cerca de alguien (pareja, familia o amigo) se comparten y mezclan los recuerdos de tal forma que, cuando dudamos de un nombre o una fecha, solo tenemos que preguntar a esa persona. Pues bien, puede que los asistentes virtuales basados en inteligencia artificial como *Siri, Google Assistant, Cortana* o *Alexa* se hayan convertido en ese o esa acompañante vital, con la ventaja de no tener que aguantar sus repentinos cambios de estado de ánimo.

Los límites de esta mente expandida se pueden ver claramente en uno de los productos prototípicos de este conocimiento compartido, fruto del aporte multitudinario: *Wikipedia*. Cuando el acuerdo general es fácil, todo va bien. Y cuando hay un desacuerdo generalizado, también, pues uno puede acceder a puntos de vista enfrentados. El problema es cuando una parte tiene razón, y la otra no, pero uno no lo sabe. Por ejemplo, los creacionistas son tan eficaces como los evolucionistas a la hora de difundir y argumentar sus tesis por el espacio público de Internet. No se trataría tanto de un problema de inteligencia como de estupidez, y no hay máquina ni mente suficientemente desarrollada como para protegernos totalmente de ella.

Podría ocurrir asimismo que la sobrecarga de información no fuera un fenómeno genuino del siglo XXI, sino que ya estuviera presente tiempo antes incluso de la invención de la imprenta, como una de las consecuencias de la difusión del papel. Durante la Edad Media se dio un crecimiento extraordinario en la producción de manuscritos acompañado de una gran expansión de los lectores fuera de los contextos monásticos y escolásticos, empujados a llevar a cabo actividades cognitivas que pueden resultarnos bastante contemporáneas: copiar (cortar y pegar) de un manuscrito a otro, agregar noticias en compendios especializados o pasar actas, dando lugar a los primeros dispositivos de búsqueda moderna, los índices de títulos y autores. Por aquellos entonces, la queja generalizada es que no había tiempo suficiente para leer los grandes y

abundantes libros clásicos. Corría el, en absoluto moderno, año de 1500. Quizá exista incluso una relación entre el modelo de inteligencia y la tecnología dominante en cada momento, de tal manera que tenderíamos a tomar nuestra máquina más compleja como patrón de la inteligencia humana. Cuando los niños disfrutaban con la televisión en un mundo de computadoras *mainframe,* aquella se convirtió en la caja tonta. Es comúnmente admitido que Internet es una especie de impresionante e ilimitada biblioteca en la que vivimos noche y día, quizá la cuestión es que nos sobra grandiosidad. Puede que vivir en una biblioteca le resulte a alguien novedoso, pero coincidiremos en que el contenido de la misma no resulta tan distinto de lo que ya había.

3.1. Claves y desafíos para educar en una sociedad conectada: la sociedad móvil-céntrica (SMC)

Junto a Esteban-Guitart (2014) nos propusimos identificar ciertas características propias de nuestra sociedad de la cultura digital, con un interés especial en destacar la complejidad semiótica presente en la comunicación mediada tecnológicamente y por la que acabamos denominándola como sociedad móvil céntrica (SMC), que podrían ayudarnos tanto a interpretar la profunda transformación de nuestra manera de aprender como a dimensionar los desafíos que se proyectan como consecuencia de una nueva ecología de la red conformada por la adopción masiva de lo digital en la vida cotidiana. En este sentido, aunque la función primordial de la educación formal siga siendo la de facilitar la construcción de instrumentos psicológicos que mejoren los proyectos vitales y de socialización de las personas, no es posible demorar una profunda y crítica reflexión de, al menos, el sentido mismo de la institución educativa en relación al tipo de aprendiz al que atiende y en consecuencia la interdependencia y sinergias entre las prácticas formales frente a otras experiencias de aprendizaje cada vez más presentes y difíciles de categorizar (Pozo, 2016). La educación en la sociedad conectada tendrá que adaptarse a esta nueva ecología del aprendizaje asumiendo y liderando una transformación que conecte las prácticas docentes con las experiencias que ocurren fuera de la institución que las legitima.

Desde un punto de vista sociocultural las funciones psicológicas superiores se conforman a través de la mediación simbólica (instrumentos psicológicos o artefactos) que operan regulando la conducta humana. Ratner (2006) lo condensa en una frase que nos servirá para iniciar e ilustrar nuestro análisis: *we are produced by the products we produce*. Una revisión histórica de la sociedad contemporánea desde una perspectiva mediática, a través de las tecnologías y artefactos culturales más representativos, nos llevaría a darnos cuenta de que en tan solo unas décadas hemos pasado de orbitar en torno a la televisión a conceder posteriormente una posición central al ordenador personal o PC hasta llegar a nuestra actual sociedad móvil céntrica, caracterizada por una presencia extensiva y distribuida de medios y tecnologías digitales en dispositivos

cotidianos como los móviles de tipo *smartphone,* la televisión digital interactiva, los objetos incorporados en la ropa o en los accesorios *(wearables),* los relojes inteligentes *(smartwatch),* las gafas con realidad aumentada, los biosensores, etc., así como los electrodomésticos u otras máquinas conectadas entre sí sin precisar intervención humana (Internet de las cosas). Esta constelación de aparatos nos ofrece todo tipo de información de manera constante y están diseñados para usarse conectados a un *smartphone,* auténtico nodo central o *hub* de nuestra vida digital. Habitamos espacios cada vez más conectados y confiamos la organización de nuestras rutinas a decenas o a centenares de aplicaciones o *apps* que funcionan sobre plataformas de análisis masivo de datos o *big data* que se adaptan y anticipan cada vez con mayor precisión a nuestras necesidades de cada momento. Según el estudio anual de Fundación Telefónica (2018) sobre sociedad digital en España, el 86 por 100 de los jóvenes usa un *smartphone* como dispositivo de referencia para comunicarse mediante mensajería instantánea, participar en redes sociales, escuchar música y ver vídeos en *streaming*. Y de manera más general, tomando a la sociedad española en su conjunto, el móvil ya es el dispositivo más utilizado, tanto para el ocio como en el trabajo, y el ordenador sigue perdiendo usuarios, que de momento mantiene principalmente por motivos profesionales. Respecto al uso de la televisión, los cambios son aún más profundos: el enorme incremento en la oferta de contenidos, así como la posibilidad de acceder a través de distintos tipos de dispositivos (móviles, tabletas, consolas de videojuegos, *smartTV,* etc.), ha transformado la experiencia televisiva de forma tal que las audiencias millonarias han dado paso a la personalización, acabando con la necesidad de ver la televisión en un aparato y espacio concretos.

Respecto al impacto de los medios digitales en la manera que tenemos de aprender, más de la mitad de los encuestados del anteriormente citado estudio, un 68,6 por 100, señalaron la importancia creciente que tanto las plataformas de vídeo como las de *e-learning* habían tenido para mejorar su formación. Y aunque los vídeos de aprendizaje más vistos siguen siendo aquellos relacionados con aficiones, se trata de una tendencia en retroceso, mientras aumenta la visualización de contenidos relacionados con educación formal, en concreto así lo confirmaron un 30 por 100 de los jóvenes de 14 a 19 años y un 69,2 por 100 de los usuarios de Internet de 25 a 34 años. Unos datos de uso que corresponden a las demandas de un mercado laboral que exige un aprendizaje continuo a lo largo de la vida y que el espacio público de Internet facilita sin dificultad con su aparentemente ilimitada capacidad tecnológica.

Si lo que nos interesa es un análisis más en profundidad, de tipo interpretativo o en términos de pérdidas y ganancias, del impacto en los procesos de aprendizaje de la recién nacida, a pesar de su precocidad, era de Internet, parece que no vamos a encontrar gran cosa realizando pruebas de inteligencia o buscando neuronas alteradas. Quizá tengamos más suerte con el estudio de los escenarios, usos, estilos de mediación e ideologías. Es precisamente desde esta perspectiva, más sistémica, donde surge nuestra

propuesta de las cinco características más relevantes de la sociedad móvil céntrica para identificar los nuevos retos y oportunidades para la educación formal: multimodalidad, convergencia, creación-difusión, espacios de afinidad y conocimiento distribuido.

Hasta no hace tanto las prácticas educativas se basaban mayoritariamente en la cultura escrita, de hecho en este momento seguimos encontrando profundas diferencias y frentes de resistencia respecto de las inclusiones mediáticas permitidas entre las distintas instituciones educativas o agentes socializadores. La ingente difusión de medios audiovisuales en primer lugar y la creación del espacio público digital después, marcan el inicio de un rápido proceso de complejidad semiótica en el que modos y medios se combinan a través de tecnologías que ofrecen alternativas de comunicación y propagación de elevada diversidad. En muy poco tiempo nuestras posibilidades de acceso, creación y negociación de significado se han multiplicado exponencialmente, pues a esta multimodalidad informacional habría que añadir la tendencia a la integración o convergencia de plataformas y dispositivos. Esta noción de convergencia de tipo tecnológico, o de «agnosticismo de dispositivo», pues estamos igualmente conectados sea cual sea el artefacto mediador, no resulta tan relevante para nuestro análisis como otra que podríamos identificar como convergencia cultural y que tendría que ver con el cambio en los usos de los medios y que, para Jenkins (2008), estaría en la base de la cultura participativa propia de nuestra sociedad conectada, según la cual no resultaría sencillo distinguir entre los procesos de creación y difusión de contenido. La convergencia así entendida tendría que ver con el flujo de contenidos entre diferentes medios y lo que hace la audiencia para disfrutar con aquellas experiencias de entretenimiento que le atraen. Pero lo genuinamente nuevo que estimula el espacio público de Internet y sus plataformas, como las redes sociales, es la aparición de una audiencia creativa y participativa, pues publica y difunde y forma parte de comunidades que se articulan identitariamente provocando la formación de fenómenos fan o *fandoms,* en cuyas prácticas no encontramos una mera sumisión a la persuasión de la industria mediática, sino un diálogo con sus textos culturales. Los diferentes soportes digitales facilitan la creación y crecimiento de espacios de afinidad o comunidades líquidas de interés (Gee y Esteban Guitart, 2019), que con frecuencia se organizan en sitios web que permiten pertenecer y abandonar con rapidez y donde se comparten recursos y valores mientras los grupos se forman y se transforman sin cesar. Internet ha cambiado el sentido de la creación y localización del conocimiento, que ahora es distribuido y tiene lugar en una ecología que cambia con el tiempo. Como proponen Gee (2013) y Jenkins (2008), en la sociedad de la cultura digital irrumpe una nueva «mente o identidad social» resultado de la unión entre la colaboración distribuida y los artefactos culturales que ha producido.

Podríamos sintetizar lo anterior señalando que vivimos un momento histórico de predominio de la tecnología digital, caracterizada por la movilidad, ubicuidad e integración de dispositivos, aplicaciones y plataformas. El reto para la sociedad móvil

céntrica parece estar en proporcionar acceso a los medios digitales en multitud de dispositivos, espacios y actividades, incorporando la agencia de los usuarios, que han dejado de ser meros consumidores de contenidos y cuyos perfiles, experiencias e identidades se distribuyen entre una multiplicidad de plataformas para crear y compartir lo que hacen.

3.2. Los videojuegos y el aprendizaje de valores éticos y morales

Uno de los géneros de producción cultural característico de nuestra sociedad de la cultura digital son los videojuegos. Hace tiempo que consideramos el juego como una actividad a través de la cual los niños aprenden sin pretenderlo reglas y normas sociales, así como la forma de relacionarse y comunicarse. Huizinga (1949) define el juego como una actividad libre que ocurre fuera de la vida ordinaria porque se considera que no es seria, aunque a veces absorbe al jugador intensa y completamente. Ajena a intereses materiales, se trata de una actividad que se realiza de acuerdo con unas reglas, de forma ordenada, dentro de unos determinados límites espacio-temporales. Promueve la formación de grupos que tienden a rodearse a sí mismos de secreto, acentuando sus diferencias respecto del resto utilizando los medios más variados. Teniendo en cuenta esta definición, los videojuegos podrían ser considerados como un nuevo tipo de juego mediado por dispositivos tecnológicos.

Los videojuegos han sufrido una profunda evolución desde sus inicios. El primero para ordenador fue el famoso *Spacewar!,* creado en 1962 por S. Rusell junto a un grupo de estudiantes del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT). Se trataba de un juego sencillo en el cual cada jugador controlaba una nave espacial y tenía que destruir la de su oponente, al tiempo que ambos intentaban escapar de un campo gravitatorio que generaba una estrella que también lanzaba disparos. En este momento los videojuegos son producciones equiparables a las cinematográficas y su industria supera en ganancias a la del cine. Los nuevos juegos se basan en una gran narrativa que incorpora un sofisticado diseño artístico tanto del mundo virtual como de los personajes, así como una cuidada ambientación musical. El fin último consiste en conseguir que el jugador se vea inmerso en un mundo que desea descubrir y comprender.

Los videojuegos se han convertido en un nuevo fenómeno social que produce comunidades de fans que comparten estrategias para superar los obstáculos que les plantean. Además, en estas comunidades muchos jugadores despliegan su capacidad creativa creando cómics, ilustraciones o incluso cortometrajes sobre sus personajes favoritos. A pesar de la enorme popularidad de los videojuegos, en la sociedad no faltan críticos y detractores que alertan sobre sus contenidos, señalando que promueven la violencia y provocan aislamiento. Sin embargo, una tendencia consolidada en el desarrollo de los videojuegos es la creación de juegos multijugador *online* con un alto componente social, puesto que la interacción en tiempo real resulta muy atrayente a la

hora de elegir el videojuego al que jugar (Carbonell, 2014). Esta interacción ha dado lugar a una nueva forma de comunicación y socialización *online* que permite conectar a personas de diferentes culturas, abriendo un nuevo territorio para explorar los valores que los más jóvenes están adquiriendo y compartiendo. Los jugadores aprenden a trabajar juntos a pesar de sus diferencias y al mismo tiempo consiguen una visión del mundo con mayor diversidad que fomenta el aprendizaje de valores (Zhao, 2017).

Adquirimos nuestros valores mediante observación e imitación de los comportamientos que vemos a nuestro alrededor. Pero a nivel educativo, la utilización del diálogo, la discusión, la reflexión de situaciones o dilemas morales (Kohlberg, 1969) permite adquirir una posición sobre diversos aspectos del pensamiento. En este sentido, los videojuegos se presentan como un recurso para la educación en valores con muchas posibilidades, ya que ofrecen situaciones únicas que permiten al jugador tomar decisiones, ver y sentir las consecuencias de las mismas sin que tengan repercusiones en el mundo real. Decisiones que generarán diferentes emociones como frustración, alegría, culpa, etc., que a veces solo se sienten cuando estamos inmersos en una partida, pero que definirán y formarán parte del desarrollo moral y emocional del individuo. Son abundantes los videojuegos que plantean tomar decisiones éticas y morales, aunque los niños no puedan descubrirlo por sí mismos. Sin embargo, si se organizan actividades alrededor de las mismas se puede llegar a discutir y reflexionar sobre estas situaciones y las emociones que generan: ¿por qué este tipo de acciones están permitidas en el videojuego?, ¿por qué has tomado esa decisión y no otra?, ¿crees que esto se podría hacer en la vida real? Es necesario delimitar cuáles son las diferencias que existen entre las reglas de los videojuegos y las de la vida real. Mediante este tipo de cuestionamientos abrimos nuevas vías para entender cuál es la percepción que tienen niños y jóvenes acerca de los videojuegos.

Son cada vez más frecuentes las prácticas docentes basadas en videojuegos, o en ciertos elementos de los mismos, como recurso para la enseñanza en diferentes disciplinas y que aparecen identificadas con términos como «gamificación», «juegos serios», *Game-Based-Learning* (GBL) o «mundos virtuales». Asimismo encontramos experiencias educativas en las que se han utilizado juegos comerciales populares como son *Age of Empires* o *Civilization* para la enseñanza de historia, y *The Sims* o *World of Warcraft* para la de idiomas (Young et al., 2012). Incluso en el ámbito de la intervención psicológica se han descrito efectos positivos en el cambio de ciertos hábitos y conductas, como la utilización de *Half-Life* para tratar la aracnofobia o *London Racer* para el miedo a los accidentes de tráfico. Específicamente sobre valores sociales y culturales, podríamos destacar el juego serio desarrollado por Paracha, Jehanzeb, y Yoshie (2015) conocido como *Shimpai Muyou!* y centrado en la sensibilización sobre el acoso antiislámico mediante la presentación de dilemas éticos dirigidos a estudiantes de Educación Primaria de los últimos cursos. A lo largo del juego hay que tomar decisiones difíciles, definir estrategias y enfrentarse a las consecuencias de nuestras acciones. Los

resultados positivos derivados de la utilización de este videojuego están relacionados con la identificación de maniobras de intimidación, produciéndose una mejor comprensión moral y empatía hacia las personas que sufren acoso.

No vamos a obviar las conductas de riesgo derivadas del uso abusivo y descontrolado de los videojuegos (Buiza-Aguado et al., 2017). En este sentido, el acompañamiento parental en el caso de los menores de edad y el autocontrol en el caso de los adultos es esencial para maximizar los beneficios y disfrute de los videojuegos de manera positiva. En este sentido, al final del capítulo se propone una práctica para explorar el uso de un videojuego con la intención de promover el desarrollo moral en jóvenes.

4. DISEÑANDO PARA EL FUTURO: DIVERSIDAD Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA

La aspiración de este capítulo es promover la idea de buscar y propiciar un aprendizaje conectado que articula la diversidad cultural como garantía de eficiencia y justicia social, y que es entendido como una actividad situada y central en nuestra actual sociedad del conocimiento.

Aunque una parte del debate en la opinión pública sobre la reforma educativa que se impone como consecuencia del impacto de lo tecnológico se centra en el aprendizaje y la evaluación con cierta estrechez de miras (como las cuestiones sobre adaptación y personalización de la enseñanza), académicos y expertos proponen la creación de áreas de interés emergentes que articulen investigación y creación de conocimiento transdisciplinar, como la de *Digital Media and Learning* (Gee, 2010) o la aproximación *Connected Learning* (Ito et al., 2013), que busca conectar los intereses y las oportunidades laborales y académicas de los jóvenes dentro y fuera del contexto escolar, que nos permitan abordar los desarrollos tecnológicos como incluidos y situados en una sociedad en profunda y rápida evolución que está provocándonos a negociar sentidos y significados entre una globalidad cultural, quizá un tanto superficial, y las comunidades de pertenencia más próximas y con profundas implicaciones en la identidad. Un escenario en el que la gestión de la diversidad como fenómeno social predominante pone a prueba buena parte de nuestras categorías y conceptos previos para comprender y diseñar experiencias de aprendizaje positivas y óptimas para la humanidad. Sería difícil imaginar mejor momento histórico para aspirar al cambio educativo para la justicia social que el actual, de convergencia mediática, protagonizado por una sociedad hiperconectada que está transformando los usos de los medios de comunicación mediante el auge de la cultura participativa y creando nuevos estilos de democratización del aprendizaje y la creación de contenido.

Los usos y prácticas tecnológicas relacionados con el aprendizaje que observamos adoptan diferentes estilos de mediación semiótica que implican complejas transformaciones interactivas de espacios. Tomando en consideración el espacio digital,

público y privado, medios y tecnologías facilitarían ciertas inclusiones mutuas que serían arrebatadas simbólicamente a este espacio virtual, siempre y cuando las posibilidades y decisiones de los participantes y agentes implicados lo permitan (ideologías educativas, disposiciones legales, convenciones, instituciones, comunidad, etc.), tanto en contextos relacionados con la enseñanza y el conocimiento como en otros contextos menos regulados, en los que las personas disfruten de la necesaria autonomía para construir y desplegar su identidad social y cultural (González-Patiño, 2011). La convertibilidad simbólica de lo digital permite apropiaciones e inclusiones entre distintos espacios geolocalizables (trabajo, hogar, escuela, etc.) y constituye en bastantes ocasiones el escenario principal de prácticas reflexivas y de producción de conocimiento. De manera complementaria a los estudios que exploran en contextos institucionalizados y con una localización claramente identificable surge la necesidad de crear conocimiento científico en el intersticio de esos lugares, en un ejercicio que con frecuencia adopta una aproximación colaborativa, participativa y transformadora para los investigadores de la educación.

Aportando una experiencia propia que ilustre cómo este acercamiento entre la práctica educativa experta y la investigación podrían ayudar a los participantes a interpretar su realidad y transformarla colectivamente, nos referiremos a un proyecto de investigación-acción que realizamos para explorar nuevas formas de comunicación de las familias en el aula mediante plataformas de la web social (González-Patiño y Poveda, 2015). En concreto, se trataba de comprender estos procesos de implicación en un grupo de familias de clase media de un colegio público con reconocida tradición participativa, lo que acabó propiciando una reflexión crítica sobre el riesgo de simplificar las relaciones entre familia y escuela atribuyéndoles sin matices una contribución positiva para el éxito educativo o, al menos, con un propósito inclusivo e igualitario como el que está presente en el discurso de los miembros de esta comunidad educativa cuando defienden la educación pública. Las familias que pueden, producen desigualdades socioeducativas para sus hijos dándoles oportunidades de las que no gozarán otras más vulnerables o incluso aquellas que no encajen en las categorías aceptadas por los grupos dominantes (Bourdieu y Passeron, 2009). Los resultados sugieren que el espacio expandido de participación que se creó, mediante plataformas abiertas de Internet, es inclusivo y permite especialmente que familias ajenas a la corriente dominante o que no colaboran asiduamente en actividades escolares tengan la oportunidad de interactuar con el profesor de manera poco intrusiva, transformándose su relación y generando nuevos estilos de participación que producen mejoras educativas, pues hasta ese momento solo recurrían a mecanismos más formales o regulados como las reuniones del profesor con el grupo de padres y madres de clase o las tutorías. Las familias con más vínculos en el colegio y elevada intensidad participativa llegaron a señalar que en cierto sentido las relaciones familia-escuela mediadas digitalmente no resultan tan fáciles de manipular para conseguir un discurso más unificado. A pesar de la creciente importancia que le

damos a cuestiones relativas a la privacidad, el logro fue conseguir que la participación abierta enriqueciera y pusiera de manifiesto la diversidad y pluralidad inherente a dicha comunidad.

Las familias presentaron distintos grados y formas de participación. Aunque aparentemente su discurso e incluso el del colegio parecían homogéneos, encontramos diferentes estilos y ámbitos de implicación parental que ayudan a identificar posicionamientos ideológicos socioeducativos que, en ocasiones, ni siquiera se muestran estables en el tiempo. Tratándolas como dos dimensiones ortogonales, permiten representar estos posicionamientos en forma de sociograma (véase figura 9.2). Por un lado, los estilos de implicación se situarían entre la orientación hacia iniciativas que persiguen un bien común o anónimo (interés colectivo) y aquellas cuyos beneficiarios son identificados (interés particular). Por otro lado, la dimensión de los ámbitos se movería entre implicarse con las instituciones legitimadas por la comunidad educativa (institucional), independientemente del grado de vinculación de sus resoluciones (consejo escolar, asociación de familias o las plataformas abiertas digitales), y llevar a cabo iniciativas con personas concretas y por afinidad, tenga que ver o no con la corriente dominante en el centro (independiente). Ambas dimensiones no presentan relación entre ellas, siendo posibles posicionamientos que contemplen cualquier combinación.

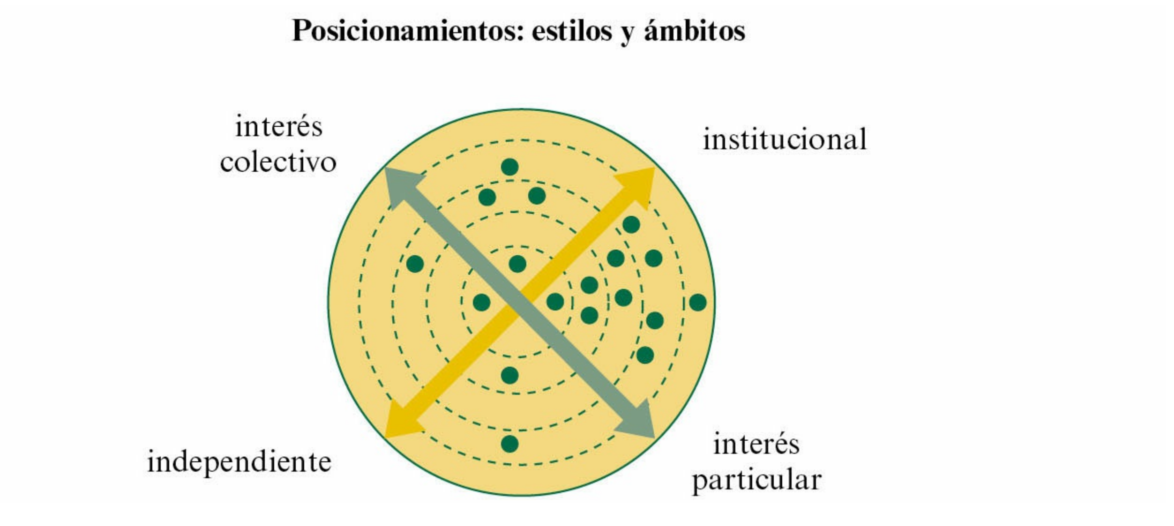


Figura 9.2.—Estilos y ámbitos de implicación de las familias.

Los resultados de esta investigación complementan a los encontrados en el de rutinas mediadas por la tecnología al que hemos hecho referencia en este mismo apartado: las prácticas digitales facilitan transformaciones interactivas de espacios, en forma de inclusión mutua del hogar y la escuela, siempre y cuando las decisiones de los adultos lo permitan. Además de la evolución de la participación dentro de esta comunidad educativa, la actividad mediada tecnológicamente nos permite descubrir cómo los padres también son considerados objetos educativos, reconfigurados a través de la educación de

sus hijos, en un proceso de socialización a través de la colaboración en las actividades escolares, aunque su implicación sea variable. Su forma de participación toma sentido como una coconstrucción entre la familia y la escuela.

5. HACIA UN MODELO DE CAMBIO EDUCATIVO BASADO EN LA INVESTIGACIÓN Y LA MEJORA SOCIAL

Hemos tratado de entender las lógicas de lo digital como una forma de estar y dar sentido al mundo en el que vivimos (Pink et al., 2015), donde los medios ofrecen oportunidades de conectar prácticas a través del tiempo y en diferentes escenarios para propiciar aprendizajes situados y dirigidos por el interés como los basados en la participación periférica legitima (Lave y Wenger, 1991). Además, se han señalado y compartido ciertas cuestiones metodológicas con la intención de ayudar a intervenir o inspirar para innovar en procesos de cambio educativo para la mejora social, a la vez que se genera conocimiento desde una perspectiva transdisciplinar característica de nuestra sociedad conectada. Una búsqueda que se mueve en el intersticio de contextos claramente identificables y reconocibles (sean estos institucionalizados, formales o no) y otros espacios públicos y privados digitales con estructuras participativas complejas y dinámicas que se consensúan y que aportan buena parte de los corpus de datos de las investigaciones, propias y de referencia, desde las que hemos construido nuestras interpretaciones (González-Patiño, 2018).

La investigación-acción aparece como un enfoque relevante para una investigación de las políticas de enseñanza basada en las prácticas, con una visión de la educación a largo plazo que, alejándose del modelo dominante de búsqueda y proposición de las «mejores prácticas», se acerque a otro más respetuoso de «prácticas bastante buenas» (Erickson, 2014) que aspire a reformas escolares que incorporen la agencia y autonomía de cada comunidad educativa expandida por este empoderamiento digital, concediendo una importancia central a la innovación, que parte de las prácticas sociales y culturales de cada comunidad constituida con el ánimo de explorar e investigar, a su vez, el impacto de dichas prácticas. El aprendiz es considerado codiseñador de un aprendizaje entendido como una actividad transcendental en nuestra actual sociedad del conocimiento.

Una investigación en la que la participación tiene que jugar un papel tan esencial necesita incorporar una posición epistemológica compatible con el enfoque metodológico de la investigación, acción y la relación que esta formula, en su sentido más general, entre la ciencia y la realidad social (Saforcada y Castellá-Sarriera, 2008). La investigación-acción participante o participativa (IAP) tiene sus orígenes en la investigación-acción propuesta en los años cuarenta del siglo XX por K. Lewin, quien rompe con la tradición positivista de separar el papel de la ciencia del orden práctico del mundo. Aunque los primeros estudios de Lewin reflejaban parcialmente una metodología hipotético-deductiva, sus presupuestos teóricos sobre una investigación que

se integre con la intervención social para provocar cambios y mejoras, promovieron un gran número de estudios en la década de los 60, tanto en Latinoamérica como en Europa y Estados Unidos. Una década después, y principalmente en Latinoamérica, donde varios países sufrían regímenes dictatoriales, la IAP se identifica con un activismo militante, tomando una posición ideológica y política a favor de grupos oprimidos que participan, independientemente de su grado de educación y estatus, contribuyendo de forma activa al proceso de investigación (Freire, 1970). Pero la formulación de la IAP actual no llegará a enunciarse hasta la propuesta de creación del centro de investigación y acción social que hicieron Fals Borda, Bonilla, Castillo y Libreros. Basado en la inserción del investigador en la comunidad, Fals Borda (1985) diseña un método, la investigación militante, que analiza condiciones históricas y estructura social, el desarrollo del nivel de conciencia de miembros y de organizaciones políticas y grupos de acción, y se caracteriza por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad. A partir de la década de los 80, la IAP se consolida como perspectiva de investigación comprometida con la transformación social, pero a las aportaciones de la Psicología Social y Comunitaria se unirán las de otros investigadores vinculados a trabajos con intereses diferentes a los de las clases sociales menos favorecidas, lo que no hará sino fortalecer aún más esta corriente. Es precisamente dentro de este encuadre más amplio de la IAP en el que se está produciendo cada vez más investigación educativa, y los aspectos conceptuales más relevantes para que eso ocurra podemos resumirlos de la siguiente forma:

- Legitimar prácticas sociales y culturales como fuente de conocimiento científico, tanto para identificar problemas o preguntas de investigación como para plantear soluciones.
- Eliminar la separación más experimentalista entre investigador y participante, pues mediante la interacción entre ambos hace posible completar el proceso de investigación e intervención.
- Compromiso y determinación para producir cambios tanto en la situación, la práctica educativa, como en los participantes e investigadores, a través de la creación de una comunidad de práctica que crea conocimiento en función de las relaciones establecidas, fruto de un proceso continuo de acción-reflexión.

Este enfoque metodológico es especialmente interesante en el ámbito de la Educación, se trate de contextos formales o no, pues los saberes y prácticas docentes son desplegados con la intención de producir un impacto que a su vez permite generar conocimiento científico desde una perspectiva transdisciplinar, sin renunciar a una aproximación de tipo aplicada. Esta dinámica es más propia de estructuras de creación informal de conocimiento como las comunidades de práctica (Wenger, 2005) que de otro tipo de diseño de investigación constituido sobre una base explícitamente científico-experimental, aceptando que otras modalidades de conocimiento, además del científico,

son también fuentes de innovación y dan lugar a avances tecnológicos, como ocurre, entre otros, con el arte, las humanidades o los usos sociales. Las preguntas de investigación se negocian como parte del propio proceso de intervención y la interacción de los participantes. No se hacen propuestas de intervención hasta consensuar un análisis de necesidades por parte de los miembros de la comunidad educativa y los investigadores externos, con el fin de evitar posteriores imposiciones, así como caer en procesos circulares que no aclaran nunca las metas.

Los retos que afronta la Educación en nuestra sociedad de la cultura digital sitúan a la investigación en una posición crítica, un momento de transformación tan rápida y profunda exige a los profesionales de la enseñanza encontrar soluciones que satisfagan las necesidades de una sociedad que necesita restablecer cierto equilibrio entre incertidumbre y posibilidades (Pink, Akama y Sumartojo, 2018). En un futuro próximo probablemente el rol del profesor estará más próximo al de un profesional con un elevado grado de autogestión, al que se requerirán competencias propias de un científico social.

RECURSOS WEB

Digital Media and Learning (DML) Research Hub: https://dmlhub.net.

El Centro de Investigación en Medios Digitales y Aprendizaje de la Universidad de California en Irvine promueve desde hace una década el debate entre investigadores, diseñadores y profesores, acerca de cómo aprovechar la tecnología para conseguir mejoras educativas. El DML Research Hub se creó en 2009 financiado por la Fundación de John D. y Catherine T. MacArthur para ayudar a determinar cómo las tecnologías digitales están cambiando la forma en que los jóvenes aprenden, juegan, socializan y participan en la vida pública.

Connected Learning Alliance: https://clalliance.org.

El sitio web Connected Learning Alliance es un espacio institucional que comparte el legado del DML Research Hub, actualizándose continuamente con nuevos proyectos y herramientas de investigación que aporta la comunidad del Connected Learning Summit.

EJERCICIOS PRÁCTICOS

Práctica 1. Videojuegos que promueven el desarrollo moral

El pensamiento ético es un componente crítico de la ciudadanía del siglo XXI, que ha

visto cómo en las últimas décadas las sociedades han sufrido un proceso de transformación debido a la creciente inmigración procedente de entornos culturales variados, que han supuesto cambios importantes no solo a nivel económico sino también a nivel social, creando sociedades multiculturales, donde la influencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) está cambiando las formas de aprender, pero también de ser y de comportarse.

Así pues, la organización de grupos y culturas en las redes sociales e Internet es un elemento clave a tener en cuenta en el estudio del desarrollo moral y ético de los jóvenes y adolescentes. Para estos, son más importantes los principios y valores que provienen de sus círculos sociales más próximos que los universales. Y en un contexto en el que las tecnologías posibilitan la comunicación en interacción instantánea con personas de cualquier parte del mundo es necesario formar y desarrollar entre los más jóvenes valores éticos universales.

La utilización de videojuegos es una forma de practicar de manera creativa e innovadora la toma de decisiones ética, o al menos invitar al proceso crítico y reflexivo de algunos aspectos de la sociedad, que a veces se ven reflejados en los videojuegos a modo de simulación. La industria del videojuego ya ha superado en cifra de negocio a la industria del cine y a través de ambas se han creado multitudinarias subculturas con sus propios símbolos y señas de identidad.

Lo que pretendemos indagar con esta práctica es: ¿puede servir un juego comercial para practicar habilidades y procesos de pensamiento relacionados con la ética? La propuesta es trabajar los procesos de desarrollo moral a través de la utilización del videojuego *Paper, please,* que narra una historia situada en la Guerra Fría en la que el jugador se pone en el papel de un oficial de inmigración de bajo rango y sin nombre. Su tarea es la de aprobar o rechazar la entrada de diferentes personas a la ficticia ciudad de Arstotzka. A medida que avanza la historia, una serie de dilemas morales complican la rutina opresiva de la inspección de documentos. ¿Debería el inspector permitir que varias personas necesitadas crucen la frontera sin la documentación adecuada, o debería respetar las leyes de Arstotzka en aras de la seguridad laboral? La respuesta del jugador en última instancia determina la conclusión del juego, con posibles finales que van desde la detención y el encarcelamiento del inspector hasta el derrocamiento del gobierno corrupto de Arstotzka.

1. Objetivo general:

— Utilización del videojuego como recurso para promover el análisis y desarrollo moral de los jóvenes en un entorno interactivo en el que al estudiante se le presentan una serie de dilemas morales que pueden ser discutidos y trabajados de manera colaborativa.

2. Objetivos específicos de la práctica:

— Reflexionar acerca del uso del videojuego como recurso educativo para la formación ética y moral.
— Analizar las formas de comunicación e interacción que se producen dentro de las comunidades de videojuegos.
— Analizar la repercusión del videojuego en el desarrollo moral de los usuarios.

3. Etapa educativa:

— Bachillerato.
— FP.
— Universidad.

4. Procedimiento de actuación en el aula:

— Dividir la clase en grupos de cinco personas, dentro de los grupos habrá dos jugadores que tomarán las decisiones de manera conjunta y habrá tres estudiantes que serán los observadores.
— Los observadores serán los encargados de extraer todos los dilemas morales que aparecen en el videojuego e ir anotando las decisiones morales y éticas tomadas por los jugadores.

5. Duración:

— Completar el juego lleva unas 12 horas, se jugaría en clase 6 horas repartidas en 6 semanas y el resto pueden hacerlo de manera autónoma.

6. Procedimiento:

Una vez terminado el videojuego se proponen las siguientes actividades:

— Realización de un trabajo grupal sobre el videojuego en el que se recojan:

- Dilemas morales presentados.
- Análisis de las decisiones morales tomadas:

    — Implicaciones éticas de las decisiones.
    — Estereotipos y prejuicios.
    — Perspectiva de género.
    — Sistema social y político.
    — Extrapolación a la realidad, buscar situaciones o noticias reales en las que esas decisiones éticas se han puesto en práctica.

- Análisis de comunidades sociales y redes sociales creadas alrededor del videojuego.
- Análisis educativo:

  — Utilidad, pros y contras.
  — Etapas del desarrollo moral que abarcarían.

— Elaboración de un póster grupal en la que se resuma todo el trabajo de cada grupo.
— Debate grupal en el que cada grupo debe defender su póster y en el que se inicia el debate sobre la ética y desarrollo moral a través del videojuego.

7. Recursos:

— Sala con ordenadores e Internet.
— Mando videojuegos (opcional).
— Descargar videojuego *Papers, please.*
— Consultar: Buiza-Aguado et al (2017); Joeckel, Dogruel y Bowman (2011); Kohlberg y Hersh (1977); Pindado (2005); Revuelta (2004); Weaver y Lewis (2012); Wilson (2009).

Trabajo autónomo 1. Proyecto de creación de una editatona

1. Introducción:

Nuestra sociedad conectada, caracterizada por la diversidad, la movilidad y el cambio continuo, está forzando el desplazamiento de una estructuración individualista de la Educación hacia otra en la que la actividad docente gire en torno a la participación y por tanto contemple tanto el desarrollo de competencias relacionadas con la autonomía de los aprendices como en incorporar la importancia de lo social en la creación de conocimiento. Este cambio deja sentir sus efectos en forma de problemas que surgen, entre otros, en la enseñanza de valores, la inclusión, las cuestiones de género o, de manera más amplia, reflexionar sobre el impacto de la cultura digital y mediática en nuestras vidas y que suele denominarse como alfabetización digital crítica.

Esta propuesta de trabajo es una actividad participativa creada con la intención de que los estudiantes planteen un espacio de colaboración mediado por herramientas abiertas de la web social que les permita reflexionar críticamente sobre la creación de conocimiento y los procesos de aprendizaje en el espacio público de Internet, así como hacerlo incorporando de manera temática aquellas cuestiones susceptibles de mejora o cambio social que les resulten más relevantes (género, medio ambiente, participación ciudadana, etc.).

Se trataría de diseñar y poner en marcha un proyecto colaborativo que, mediante la práctica, permita a los participantes analizar y crear conocimiento acerca de las

características y nuevas condiciones para el aprendizaje de la cultura digital, de manera que conecten la actividad del aula con la realidad cotidiana fuera de ella con el fin de entender las lógicas de lo digital como una forma de estar y dar sentido al mundo que vivimos y en el que los medios nos permiten propiciar aprendizajes situados y dirigidos por el interés.

Partiendo de esta idea inicial y con el fin de lograr los objetivos que nos proponemos sugerimos organizar una *editatona,* un maratón de edición de Wikipedia, y en concreto vamos a utilizar como ejemplo el que presenta Patricia Horrillo (periodista, experta en comunicación y redes sociales) con perspectiva de género en su guía «Cómo hacer una editatona» dentro del proyecto *La aventura de aprender,* en el que participa el INTEF del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2. Objetivo general:

— Ofrecer inspiración, a través de la práctica, sobre procesos de innovación y cambio educativo que partan de una perspectiva transdisciplinar y participativa propia de nuestra sociedad conectada.

3. Objetivos específicos de la actividad:

— Conectar contextos identificables (formales o no) y otros espacios públicos y privados digitales con estructuras participativas complejas y dinámicas que se consensúan.
— Conectar prácticas a través del tiempo y en diferentes escenarios.
— Comprender de manera general el marco del aprendizaje situado y la participación periférica legítima (comunidad de práctica).

4. Etapa educativa:

— Educación Primaria.
— Educación Secundaria.
— Formación Profesional.
— Universidad (estudios de grado y de postgrado).

5. Procedimiento:

Como se indica en la introducción, se trataría de promover la celebración de un evento de tipo *editatona* de Wikipedia, al menos una sesión con todas las de preparación que sean necesarias, pero podría ser una actividad permanente en alguna institución de carácter público, y en la que los estudiantes elegirán tanto la temática del mismo (género, ciudadanía, medio ambiente o cualquier categoría que consensúen) como los participantes y el lugar de celebración: pueden ofrecerla a diferentes colectivos e

implicar a otras instituciones que colaboren con su universidad.

Durante el proceso es importante ir documentando la actividad para compartir posteriormente resultados en el formato y medio que más impacto vaya a tener en opinión de los participantes: vídeo *online,* exposición mediante póster, blog, comunicación en congreso, etc.

6. Recursos:

— Conexión a Internet y ordenadores.
— Espacio de celebración y presentación.
— Guía «Cómo hacer una editatona» disponible en PDF o versión *online* en: http://laaventuradeaprender.educalab.es/guias/como-hacer-una-editatona/.

Trabajo autónomo 2. Cómo aprendemos fuera de clase

1. Introducción:

A menudo la distancia entre lo que los jóvenes aprenden en la escuela y su vida cotidiana es muy distante, ya que la escuela resulta más lenta en su evolución que la propia sociedad. Sin embargo, en nuestra sociedad seguimos atribuyendo a la escuela un poder hegemónico sobre la transmisión de conocimientos, despreciando otros aprendizajes que los adolescentes realizan en su tiempo libre. Los medios y las plataformas digitales forman parte hoy día, sin lugar a dudas, del ocio de nuestra sociedad, y especialmente de los niños y adolescentes. Este artículo presenta una investigación muy actual que analiza las competencias que los adolescentes adquieren en su educación formal y en la informal, sus fuentes de conocimiento y su utilidad para la vida.

2. Objetivo general:

— Reflexionar sobre los diferentes tipos de aprendizaje presentes en la sociedad de la cultura digital.

3. Objetivos específicos de la actividad:

— Descubrir los diferentes tipos de motivación que han encontrado los autores en una reciente investigación llevada a cabo con jóvenes de entre 12 y 16 años.

4. Etapa educativa:

— Educación Secundaria.
— Universidad (estudios de grado y de postgrado).

5. Procedimiento:

Busca y lee el documento: Pereira, S., Fillol, J. y Moura, P. (2019). Tras su lectura trata de reflexionar acerca de los diferentes tipos de aprendizaje presentes en la sociedad de la cultura digital, así como de las estrategias y tipo de motivación que han encontrado los autores en una reciente investigación llevada a cabo con jóvenes de entre 12 y 16 años.

Epílogo

Agradezco a los coordinadores de este manual, Cándido J. Inglés, Cecilia Ruiz-Esteban y María S. Torregrosa, su invitación para escribir el epílogo del texto. Tras su revisión, solo puedo felicitar a los coordinadores/as y a todos los autores y autoras que han contribuido a realizar este excelente trabajo, al que auguro un gran éxito. Los coordinadores/as han sabido darle un carácter bastante aplicado, centrándose en investigaciones realizadas en nuestro país y seleccionando algunos de los temas más importantes de la Psicología de la Educación española actual, ya sea por su frecuencia como por su importancia o relevancia psicoeducativa. En cualquier caso, los temas presentados en este manual los considero imprescindibles en la formación de futuros psicólogos y psicólogas educativos/as, independientemente del grado universitario donde esta disciplina sea impartida.

Me congratulo, una vez más, al descubrir que hay colegas que no solo son capaces de trabajar juntos, sino que también reconocen, explícitamente, el trabajo realizado por otros muchos colegas, académicos y profesionales aplicados. Así, en este texto se describen los resultados de muchos de los trabajos publicados recientemente por los psicólogos y psicólogas educativos/as españoles/as que han trabajado durante los últimos años en temas relativos a los incluidos en este manual. A mi juicio, la puesta en valor de la investigación española en nuestra disciplina es algo que debe ser tenido en cuenta.

A través de nueve temas, este manual repasa y actualiza el objeto y concepto de la Psicología Educativa haciendo especial hincapié en: *a*) la profesión del psicólogo/a educativo/a; *b*) la respuesta de la Psicología de la Educación al reto de la diversidad funcional; *c*) la motivación, las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto, de una forma integrada; *d*) presenta de forma clara, precisa y amena las características principales que fundamentan actualmente la intervención psicoeducativa ante las dificultades de aprendizaje; *e*) expone la vinculación de la ansiedad escolar con el rechazo y el absentismo escolar; *f*) también se expone el manejo de los problemas de conducta en los centros educativos, con especial atención a los problemas de acoso y ciberacoso escolar; *g*) el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en el aprendizaje cooperativo; *h*) la necesaria relación entre la familia y el centro educativo y, por último, *i*) se presenta un enfoque novedoso sobre el papel de los psicólogos y psicólogas educativos/as respecto a las tecnologías de la información y la comunicación en contextos escolares.

La selección de contenidos que conforman cada uno de los temas de este manual está bastante bien ajustada a lo que el alumnado puede realizar, actualmente, a través de los seis créditos que conforman la asignatura de Psicología de la Educación, tanto en el

Grado de Psicología como en otros afines (por ejemplo, Grado en Educación, etc.), según indica la normativa del EEES. Además, la oferta de actividades prácticas y trabajos autónomos con sus respectivas soluciones vía web disponibles para el profesorado universitario que imparte esta materia contribuye a hacer de esta nueva propuesta un texto imprescindible.

Por último, mi gratitud a Ediciones Pirámide en tanto que siempre ha apoyado esta disciplina a través de la publicación de numerosos trabajos relacionados, de algún modo, con la Psicología Educativa, y elaborados por diferentes colegas nacionales de reconocido prestigio académico e investigador. Mi enhorabuena a la coordinación del manual y, muy especialmente, a todos los autores y autoras que han contribuido a su realización.

Oviedo, 2 de abril de 2019.

José Carlos Núñez Pérez
Catedrático de Psicología de la Educación. Universidad de Oviedo, España.

Referencias bibliográficas

Abend, R., De Voogd, L., Salemink, E., Wiers, R. W., Pérez-Edgar, K., Fitzgerald, A. y Silverman, W. K. (2017). Association between attention bias to threat and anxiety symptoms in children and adolescents. *Depression and Anxiety, 35*(3), 229-238. doi: 10.1002/da.22706.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva, 5*(1), 39-49.

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus Pensamiento.

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje, 29,* 79-94.

Alegría, J., Carrillo, M. y Sánchez, E. (2018). La enseñanza de la lectura. *Cuadernos Mente y Cerebro, 20,* 68-77.

Alguacil, M. y Pañellas, M. (2009). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2*(3), 111-128.

Almirall, R. (2018). *Bullying,* un drama oculto, escondido. *Àmbits de Psicopedagogía i Orientació, 48,* 24-39.

Alonso, J., Renzulli, J. y Benito, Y. (2003). *Manual internacional de superdotación. Manual para profesores y padres*. Madrid: Eos.

Alonso-Tapia, J. (1991). *Motivación y estrategias de aprendizaje: Determinantes contextuales contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Doménech.

Alonso-Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso-Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Álvarez, M. y Fernández, R. (2015). *Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio. El Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE)* (5.ª ed.). Madrid: TEA.

Álvarez, L. y González-Castro, P. (2006). Los nuevos retos de la psicología escolar: la orientación. *Papeles del Psicólogo, 27,* 185-191.

Álvarez, L., González-Castro, P., Menéndez, P. L. y Roces, C. (2002). Adaptación Curricular Individual para Alumnos con Altas Capacidades. En L. Álvarez, E. Soler, J. A. González, J. C. Núñez y P. González-Castro (eds.), *Diversidad con Calidad* (pp. 155-162). Madrid: CCS.

Álvarez, L., González-Pienda, J. A., González-Castro, P. y Núñez, J. C. (2007). *Prácticas de Psicología de la Educación.* Madrid: Pirámide.

Álvarez-González, B. (2003). *Orientación Familiar. Intervención Familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.

American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* (5.ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Amorós, P. (dir.) (2012). *Aprender juntos, crecer en familia*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Amorós, P., Fuentes, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M. J., Byrne, S., … y Guerra, M. (2016). *Programa Aprender Juntos, Crecer en Familia. Conectamos con la Escuela*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Andrés, M. S. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica, MEC.

Anthony, J. L. y Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awarenes: Converging evidence from tour studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 44-55.

Antolín, R. (2014). *Motivación y rendimiento escolar en Educación Primaria*. Trabajo de Fin de Máster: Universidad de Almería.

Aristimuño, A. y Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del *bullying* en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso. *Páginas de Educación, 8*(2). Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf.

Aritmendi, A. (2007). Participación social y escuelas desmotivadas Una propuesta para mejorar la calidad educativa. *Aula de Innovación Educativa, 159,* 65-67.

Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta*. Madrid: Wolters Kluwer.

Arocas, E., Cuartero, T., Ferrández, M. C., Moya, R. y Torregrosa, D. (s. f.). *Altes capacitats intel·lectuals. Una guia per a la comunitat educativa*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria d´Educació, Investigació, Cultura i Sport. Recuperado de: http://www.ceice.gva.es/documents/165686889/166955595/GUIA_ALTAS_CAPACI795d-4a65-942f-3cfdb353dea5.

Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M. D. (2000). *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades.* Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Sport.

Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M. D. (2009). *Intervención con el alumnado de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria.* Valencia: Consellería de Educación.

Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M. D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades.* Valencia:

Conselleria de Cultura i Educació.
Arocas, E., Martínez, P. y Samper, I. (1994). *La Respuesta Educativa a los Alumnos Superdotados y/o con Talentos Específicos.* Valencia: Conselleria d'Educació i Ciència.
Aronson, E. y Bridgeman, D. (1979). Jigsaw Groups and the Desegregated Classroom: In Pursuit of Common Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5*(4), 438-446.
Aronson, E. y Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior, and academic performance. En L. Bickman (ed.), *Applied social psychology annual* (vol. 1, pp. 163-196). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking. *Psychological Today, 8,* 43-59.
Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
Arranz, E. y Oliva, A. (coords.) (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *bullying*. *Revista CES Psicología, 5*(1), 116-125.
Artigas-Pallarés, J. (2006). Problemas asociados a la dislexia. En F. Mulas (ed.), *Dificultades del aprendizaje* (pp. 203-217). Barcelona: Viguera.
Artola, T., Barraca, J., Martín, C., Mosteiro, P., Ancillo, I. y Poveda, B. (2008). *PIC-J, Prueba de Imaginación Creativa-Jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones.
Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., Poveda, B. y Sánchez, N. (2012). *Prueba de imaginación creativa para adultos*. Madrid: TEA Ediciones.
Asúnsolo, M., Carracedo, J. J., Cordero, M. J., Díaz, M. M., Martín, A., Martínez, C. y Sarmentero, C. (2005). *Educando Juntos Escuela y Familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
Avilés, J. M. (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.
Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del *cyberbullying*. Claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo, 34*(1), 65-73.
Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, J. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: «bullying». *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 19*(1), 57-90.
Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos, 40*(161), 181-194.
Báez, B. F. y Jiménez-González, J. E. (2017). Formación y regulación profesional de la Psicología en Educación: un desafío a nuestro alcance. *Informació Psicològica, 113,* 33-47. doi: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2017.113.2.
Bailén, E. y Polo, I. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 25,* 1-36.
Balagué-Beltrán, P. (2007). La tutoría y la orientación frente al absentismo escolar en la

ESO. En J. Riart-Vendrell (coord.), *Manual de tutoría y orientación en la diversidad* (pp. 377-394). Madrid: Pirámide.

Ballesteros, B. (coord.) (2017). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying*. Madrid: Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR.

Barallobres, B. (2016). Diferentes interpretaciones de las dificultades de aprendizaje en matemática. *Educación Matemática, 28*(1), 39-68.

Barbaresi, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. y Jacobsen, S. J. (2005). Math learning disorder: Incidence in a population-based birth cohort, 1976-82, Rochester, Minn. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal of the Ambulatory Pediatric Association, 5*(5), 281-289.

Barca, A., Almeida, L. S., Porto, A. M., Peralbo, M. y Brenlla, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología, 28*(3), 848-859. doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101.

Barca, A., Do Nascimento, M. S., Brenlla, J., Porto, R. A. y Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: Un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Revista AMAzônica 1*(1), 10-49.

Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema, 16*(1), 94-103.

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Santorum, R. y Vicente, F. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto, y rendimiento académico en la adolescencia. *X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, Braga, Portugal.

Barca, A., Peralbo, M., Riobo, A., Marcos, J. L. y Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación, 354,* 341-368.

Barrio, J. L. (2007). Los primeros pasos (por atajos y veredas) hacia la lengua escrita. En T. Álvarez Angulo et al. (eds.), *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación infantil y primaria* (pp. 67-94). Madrid: MEC. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/303541649_Los_primeros_pasos_por_atajos

Bartau, I., Maganto, J. M., Etxeberría, J. y Martínez-González, R. A. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10*(17), 43-52.

Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio: Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. México: Paidós.

Beltrán, J. A. y Hernández, F. J. (2011). *Sociología de la educación.* Nueva York: McGraw-Hill.

Beltrán, J. A. y Pérez-Sánchez, L. (2011). Más de un siglo de Psicología Educativa. Valoración general y perspectiva de futuro. *Papeles del Psicólogo, 32,* 204-231.

Beltrán, J. A., Pérez, L. y Ortega, M. I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje CEA.* Madrid: TEA Ediciones.

Benedet, M. J. (2011). *Los cajones desastre*. Madrid: CEPE.
Benedet, M. J. (2013). *Cuando la «Dislexia» no es Dislexia*. Madrid: CEPE.
Benedet, M. J., Alejandre, M. A. y Pamos, A. (2017). *TAVECI, Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
Bennett, G. K., Seashore, H. G. y Wesman, A. G. (2011). *DAT 5. Test de Aptitudes Diferenciales.* Madrid: Pearson.
Blagg, N. (1987). *School phobia and its treatment.* Londres: Croom Helm.
Bloom, H., Ham, S., Melton, L. y O'Brien, J. (2001). Evaluating the Accelerated Schools Approach: A Look at Early Implementation and Impacts on Student Achievement in Eight Elementary Schools. Nueva York, NY: MDRC. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460971.pdf.
Boehm, A. E. (2012). BOEHM-3 Preescolar. *Test Boehm de conceptos básicos* (adaptadores: Dpto. I+D Pearson Clinical y Talent Assessment). Madrid: Pearson Educación.
Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339,* 119-146.
Bonal, X. (1992). Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados. *Cuadernos de Pedagogía, 201*, 60-65.
Bong, M., Cho, C., Ahn, H. S. y Kim, H. J. (2012). Comparison of self-beliefs for predicting student motivation and achievement. *The Journal of Educational Research, 105*(5), 336-352.
Bowers, P. G. y Swanson, L. B. (1991). Naming speed deficit in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology, 51,* 195-219.
Bragado, C. (2006). Fobia escolar y rechazo al colegio. En F. X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (coords.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares* (pp. 93-117). Madrid: Pirámide.
Bravo, L. (2002). La consciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos, 28,* 165-177.
Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2000). Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales. *Boletín de Investigación Educacional, 15,* 15-23.
Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
Brooks, F., Lenzi, M., Gommans, R., Rasmussen, M., Freeman, J., Klinger, D. y Vasickova, J. (2016). Social context. En J. Inchley, D. Currie, T. Young, O. Samdal, T. Torsheim, L. Augustson, y V. Barnekow (eds.), *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children* (*HBSC)* (pp. 21-68). Copenhaguen: WHO Regional Office for Europe. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf.

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Del Siegle, W. Z. y Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *The Gifted Child Quarterly, 49*(1), 68-79.

Brown-Chidsey, R. y Steege, M. W. (2010). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Brumariu, L. E. y Kerns, K. A. (2010). Mother-Child attachment patterns and different types of anxiety symptoms: Is there specificity of relations? *Child Psychiatry & Human Development, 41*(6), 663-674.doi: 10.1007/s10578-010-0195-0.

Bueno, V. y Torregrosa, D. (coords.) (2017). *Dificultad específica del aprendizaje de la lectura: una guía para la comunidad educativa*. Valencia: Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Buiza-Aguado, C., García-Calero, A., Alonso-Cánovas, A., Ortiz-Soto, P., Guerrero-Díaz, M., González-Molinier, M. y Hernández-Medrano, I. (2017). Los videojuegos: una afición con implicaciones neuropsiquiátricas. *Psicología Educativa, 23*(2), 129-136.

Butterworth, B. y Yeo, D. (2004). *Dyscalculia Guidance*. Londres: NFER-Nelson.

Byrne, B., Wadsworth, S., Boehme, K., Talk, A. C., Coventry, W. L., Olson, R. K. y Corley, R. (2013). Multivariate Genetic Analysis of Learning and Early Reading Development. *Scientific Studies of Reading, 17*(3), 224-242.

Cahuas, J. (2012). Acoso escolar. Características y formas de reducción en el aula. *Investigación Educativa, 16*(30), 99-108.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos, 2,* 60-81.

Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Robles, M. A. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of Dynamic Assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences, 21,* 176-181.

Calero, M. D. y García-Martín, M. B. (2014). Estabilidad temporal del CI potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anales de Psicología, 30*(2), 512-521.

Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G. y Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología, 32*(1), 72-79.

Camargo, G. S. (2010). Estudio descriptivo de una familia disléxica y la herencia como factor. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 6*(1), 7-36.

Camilli, C., López, E. y Barceló, M. L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza y Teaching, 30*(2), 81-103.

Cano-Muñoz, M. A. (2015). *Sentido y fundamento de las escuelas de padres y madres: orientaciones para una responsabilidad compartida* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense.

Capovilla, A. G. S. y Capovilla, F. C. (2003). *Alfabetização: método fônico* (2.ª ed.). São Paulo: Memnon/Fapesp/CNPq.

Capovilla, A. G. S., Gütschow, C. R. D. y Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática, 6*(2), 13-26.
Carbonero, M. A., Román, J. M. y Ferrer, M. (2008). Programa para aprender estratégicamente con estudiantes universitarios: diseño y validación experimental. *Anales de Psicología, 29*(3), 876-885.
Cardoso-Martins, C. L. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian portuguese: Implications for a Theory of Reading Acquisition. *Scientific Studies of Reading, 5,* 289-318.
Carreiras, M., Seghier, M. L., Baquero, S., Estévez, A., Lozano, A., Devlin, J. T. y Price, C. J. (2009). An anatomical signature for literacy. *Nature, 46,* 983-988.
Carrobles, J. A. y Gámez-Guadix, M. (2012). La educación positiva de los hijos: principios y procedimientos. En L. M. Llavona y F. X. Méndez (coords.), *Manual del psicólogo de familia. Un nuevo perfil profesional* (pp. 56-78). Madrid: Pirámide.
Castejón, J. L., González, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). *Psicología de la Educación*. Alicante: Club Editorial Universitario.
Castejón, J. L. y Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje en Infantil y Primaria*. Alicante: Club Universitario.
Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción.* Barcelona: Masson.
Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*(3), 367-373.
Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.
Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid: Pirámide.
Ciberconvive (s. f.). Web de recursos para trabajar el tema del uso responsable de las tecnologías y la ciudadanía digital (ciberconvivencia). Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://sites.google.com/site/ciberconvive/ciberacoso.
Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología, 69,* 153-178.
Coll, C. (1998). Primera parte. La psicología de la Educación: una disciplina aplicada. En C. Coll, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé (eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 21-70). Barcelona: Edhasa.
Coll, C. (2017). La psicología de la educación, una encrucijada de muchos caminos.

Informació Psicològica, 113, 14-24. doi: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2017.113.6.
Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
Collell, J. y Escudé, C. (2006a). Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals. CESC Conducta i experiències socials a classe. *Àmbits de Psicopedagogia, 18,* 8-12. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.xtec.cat/~cescude/BZB%20CESC.htm.
Collell, J. y Escudé, C. (2006b). Maltractament entre alumnes (II). Administració del CESC (Conducta i experiències socials a classe). *Àmbits de Psicopedagogia, 18,* 13-21. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.xtec.cat/~cescude/BZB%20CESC.htm.
Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18*(2), 7-33.
Collette, F., Hogge, M., Salmon, E. y Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience, 139*, 209-221.
Colodrón, M. F. (2007). El psicólogo educativo. *Infocop.* Recuperado de: http://www.infocoponline.es/.
Comellas, M. J. (coord.) (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva, 1*(1), 103-111.
Compton, D. (2000). Modeling the Growth of decoding skills in firt-grade children. *Scientific Studies of Reading, 4,* 219-259.
Conde, S. y Ávila, J. A. (2018). Maltrato escolar en centros de educación primaria en la provincia de Huelva (España). *Psicodebate, 18*(1), 51-71.
Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Consejo General de la Psicología en España (2017). *Acreditación Nacional de Psicólogo/a experto/a en Psicología Educativa.* Comisión Nacional de Acreditación Profesional (CNAP). Recuperado de: http://acreditaciones.cop.es/.
Cooper, H. y Gersten, R. (2003). *Homework tips for parents.* US Department of Education. Washington, D.C.: Office of Intergovernmental and Interagency Affairs, Educational Partnerships and Family Involvement Unit.
Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Tejerina, M. y Limiñana, R. M. (2003). *CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.* Madrid: TEA

Ediciones.
Cordero, A., Seisdedos, N., González, M. y De la Cruz, M. (2007). *Manual PMA, Aptitudes Mentales Primarias* (revisada y ampliada). Madrid: TEA Ediciones.
Costa-Román, Ó. y García-Gaitero, Ó. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas, 30,* 117-130.
Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 171-200.
Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. En Acoso entre Iguales. Ciberacoso. *Convives 3,* 16-24. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.fedadi.org/OTROS/Revista%20CONVIVES%20N_3%20Abril%202013.p
Cuetos, F. (1988). Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. *Bordón, 40*(4), 659-670.
Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje, 45,* 71-84.
Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R, Batería de evaluación de los procesos lectores* (*6-12 años)*. Madrid: TEA Ediciones.
Cyberbullying Research Center (s. f.). *Glossary*. USA. Recuperado el 17 de febrero de 2019 de https://cyberbullying.org/social-media-cyberbullying-online-safety-glossary.pdf.
Davies, D., Johnson, V. R., Martínez González, R. A., Icaza, B., Marqués, R., Silva, P. y Walterová, E. (1996). Crossing boundaries with action research: A multinational study of school-family-community collaboration. *International Journal of Educational Research, 25*(1), 75-105.
De Jong, P. F. y Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological Abilities to Early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology, 91,* 450-476.
De la Fuente, J. (2012). Procesos motivacionales en el aprendizaje escolar. En M. V. Trianes (coord.), *Psicología del desarrollo y de la educación* (pp. 247-263). Madrid: Pirámide.
De la Fuente, J., Justicia, F. y Berbén, A. B. G. (2005). An interactive model of regulated teaching and self-regulated learning. *International Journal of Learning, 12,* 217-225.
De la Fuente, J. y Vera, M. M. (2010). Psicología de la educación en I+D+i: Un programa de acción estratégica para el siglo XXI. *Papeles del Psicólogo, 31,* 162-170.
De la Guardia, R. M. y Santana, F. (2010). Alternativas de mejora de la participación educativa de las familias como instrumento para la calidad educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(3), 6-30.
De la Peña, C. y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica, 17*(3), 1-11.
De León, G. A. D., Álvarez, Y. B., García, G. R. y Domínguez, D. R. R. (2016). Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 2*(4).

De Vries, D. y Edwards, K. (1973). Learning games and student teams: Their effect on classroom process. *American Educational Research Journal, 10,* 307-318.

De Vries, D. y Slavin, R. E. (1978). Teams-Games-Tournament (TGT): Review of ten classroom experiences. *Journal of Research and Development in Education, 12,* 28-38.

Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Martín, E. y Ochaíta, E. (dirs.) (2007). *Violencia escolar. El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006.* Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007/.

Del Barrio, C., Martín, E. y Montero, I. (2008). Bullying and social exclusión in Spanish secondary schools: National trends from 2009 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8,* 657-677.

Del Rey, R., Mora-Merchán, J., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar, 56,* 39-48.

Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. *DOGV* (9 de abril de 2008), *5738,* 55906-55931.

Defior, S. (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje, 67-68,* 91-113.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Granada: Aljibe.

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje, 31*(3), 333-345.

Defior, S. (2018). Cómo mejorar la lectura. *Cuadernos Mente y Cerebro, 20,* 78-85.

Defior, S. y Serrano, F. (2012). Dislexia en español: bases para su tratamiento y diagnóstico. En E. Matute y S. Guajardo (eds.), *Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes* (pp. 15-35). México: Manual Moderno.

Dehaene, S. (2011). Entrevista con S. Dehaene. *Mente y Cerebro, 47,* 44-47.

Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J. y Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience, 16,* 234-244.

Delgado, B., Aparisi, D., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., Estévez, E., Marzo, J. C. e Inglés, C. J. (2018). Academic goals and learning strategies in secondary education Spanish students with social anxiety/Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria con ansiedad social. *Estudios de Psicología, 39*(1), 58-80.

Denckla, M. B. (1972). Performance on color task in kindergarten children. *Cortex, 8,* 177-190.

Denckla, M. B. y Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia, 14,* 471-479.
Derry, S. J. y Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research, 56*(1), 1-39.
Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. Nottingham: Department for Education and Skills-Queens Printer.
Deslandes, R. (coord.) (2009). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-School-Community Partnerships*. Nueva York: Routledge.
Deslandes, R. y Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie (INRP), 151*, 61-74.
DfES. Department for Education and Skills (2001). *Guidance to Support Pupils with Dyslexia and Dyscalculia*. Londres: DfES.
Díaz-Aguado, M. J. (1995). *CEICA. Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros para Adolescentes*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/276058030_La_evaluacion_de_la_competen
Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
Díaz-Aguado, M. J. (2015). *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. São Paulo: Adonis.
Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica, MEC.
Díaz-Aguado, M. J. y Royo, P. (1995). La evaluación de la competencia socio-emocional a través de las entrevistas semiestructuradas. En M. J. Díaz-Aguado (dir.), *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Sistema de Atención Social a la Infancia, SASI. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/276058030_La_evaluacion_de_la_competen
Domingo, J., Martos, M. A. y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 9*(18), 111-133.
Domingo-Coscollala, D. y Fuentes-Agustí, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Revista de Medios y Educación, 36,* 171-180.
Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Pamplona: Eunsa.
Durán, D. (2017). *Evidencias sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo: síntesis de metaanálisis y relación con educación inclusiva*. Ponencia invitada en I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa (CIIME). Madrid: Universidad de Alcalá.
Dweck, C. S. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.

Dweck, C. S. y Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 4, pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95,* 256-273.
Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal y M. Melero Zabal (eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI.
Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender para cooperar. En J. C. Torrego y A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 21-45). Madrid: Alianza.
Egger, H. L., Costello, E. J. y Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42,* 797-807. doi: 10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79.
Egido-Gálvez, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado, 4*(7), 11-17.
Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.
Elliot, M. (2008). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 39-55). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
Ellis, N. (1981). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological Research, 43,* 201-218.
Endler, N. S. (1975). A person-situation interaction model for anxiety. En C. A. Spielberger e I. G. Sarason (eds.), *Stress and Anxiety* (vol. 1, pp. 145-164). Washington, D. C.: Hemisphere.
Epstein, J., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., Salinas, K., Rodríguez, N. y Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Escudero, I. y León, J. A. (2011). Hitos y retos del psicólogo educativo. *Psicología Educativa, 17,* 3-11.
Escoriza, J. (2004). Análisis de las dificultades en la comprensión y aplicación del principio alfabético. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 2*(2), 75-104.
Esteban-Guitart, M., González-Patiño, J. y Gee, J. P. (2019). Presentación. Aprendizaje y medios digitales. Formas emergentes de participación y transformación social. *Comunicar, 27*(58), 1-5.
Estévez, E. (2016). La familia y la educación. En E. Estévez y G. Musitu (coords.), *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (pp. 31-54). Madrid: Paraninfo.
Etchepareborda, M. C. (2006). Detección precoz de la dislexia. En F. Mulas (ed.),

Dificultades del aprendizaje (pp. 73-99). Barcelona: Viguera.
Etchepareborda, M. C. y Habib, M. (2006). Bases neurobiológicas de la consciencia fonológica: su afectación en la dislexia. En F. Mulas (ed.), *Dificultades del aprendizaje* (pp. 39-63). Barcelona: Viguera.
Fawcett, A. y Nicolson, R. (2004). El cerebelo: su implicación en la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 2*(2), 35-58.
Feito, R. (1997). El contenido de la enseñanza. En M. Fernández Enguita (ed.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 123-131). Barcelona: Horsori.
Feito, R. y García, R. J. (2007). *Proyecto Atlántida. Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la Ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
Fejerman, N. (2010). *Trastornos del desarrollo en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
Fernández, J. (2011). La especificidad del Psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo, 32,* 247-253.
Fernández, J. (2013). Psicólogo/a educativo: Formación y funciones. *Papeles del Psicólogo, 34,* 116-122.
Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología, 29*(3), 865-875.
Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 5-23.
Fernández-Baena, F. J. y Escobar, M. (2012). Perspectiva constructivista del aprendizaje escolar. En M. V. Trianes (coord.), *Psicología del desarrollo y de la educación* (pp. 215-231). Madrid: Pirámide.
Fernández-Enguita, M. (2018). «Y, si no te gusta, te aguantas». En torno a algunos indicadores del malestar del alumnado. En M. A. Ruiz, M. A. Sancho y M. de Esteban (coords.), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2018* (pp. 150-160). Madrid: Fundación Ramón Areces, ANEBRI.
Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrrando, M. y Badía, M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(1).
Fidalgo, R. y Robledo, R. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo, 31*(2), 171-182.
Fiuza, M. y Fernández, M. P. (2014). *Dificultades del aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico.* Madrid: Pirámide.
Flax, J. F., Realpe-Bonilla, T., Hisch, L. S., Brzuslowicz, L. M., Barlett, C. W. y Tallal, P. (2003). Specific language impairment in families: Evidence for co-occurence with reading impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*(3),

530-543.
Flores, J. (2010). Caracterización del *cyberbullying* y diferencias significativas con el acoso escolar tradicional. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (coords.), *La Convivencia Escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos* (pp. 69-72). Granada: GEU.
Forest, C. y García-Bacete, F. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
Freides, D. (2002). *Trastornos del desarrollo: un enfoque neuropsicológico*. Barcelona: Ariel.
Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*(1), 7-12.
Galaburda, A. M. y Kemper, T. L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: A case study. *Annals of Neurology, 6*(2), 94-100.
Galaburda, A. M., Rosen, G. y Sherman, A. (1990). Individual variability in cortical organizations: Its relationship to brain laterality and implications to function. *Neuropsychologia, 28,* 529-546.
Galaburda, A. M., Sherman, G. F., Rosen, G. D., Aboitiz, F. y Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology, 18*(2), 222-233.
Garaigordobil, M. (2009). El papel del Psicólogo en los centros educativos. *Infocop*. Recuperado de: http://www.infocoponline.es/.
Garaigordobil, M. (2011a). *Bullying* y *cyberbullying:* programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar. En *FOCAD Formación Continuada a Distancia. XII Edición enero-abril 2011* (1-29). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying:* una revisión. *InternationalJournal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening de acoso escolar presencial* (*bullying) y tecnológico* (*cyberbullying).* Madrid: TEA Ediciones.
Garaigordobil, M. (2014). *Cyberbullying:* una forma de violencia entre iguales a través de los medios tecnológicos. *Padres y Maestros, 357,* 34-40.
Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying. Estrategias de evaluación e intervención.* Barcelona. Ed. Oberta UOC Publishing.
Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). CYBERPROGRAM 2.0: efectos en la mejora de la conducta social durante la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(4), 577-587.
Garaigordobil, M., Martínez, V. y Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el *bullying* y *cyberbullying:* Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 4*(1), 25-32.
García, F. y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma-5* (4.ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
García-Almiñana, D. y Amante, B. (2006). Algunas experiencias de aplicación del

aprendizaje cooperativo y del aprendizaje basado en proyectos. En *I Jornadas de Innovación Educativa*. Zamora: Escuela Politécnica Superior de Zamora. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://upcommons.upc.edu/handle/2117/9489.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje, 26*(4), 425-437.

García-Bacete, F. J. (2006). Guía de recursos para promover las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación, 8*(3-4), 311-328.

García-Bacete, F. J. y Martínez-González, R. A. (coords.) (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación, 18*(3-4), 213-218.

García-Fernández, J. M., Berruezo, P. P. y Cobacho, J. P. (2002). *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención.* Madrid: CEPE.

García-Fernández, J. M., Espada, J. P., Orgilés, M. y Méndez, X. (2010). Psychometric properties of the School Fears Survey Scale for Preadolescents (SFSS-II). *Psicothema, 22*(3), 502-508.

García-Fernández, J. M. e Inglés, C. J. (2018). *Inventario de Ansiedad Escolar Abreviado. IAES-A. Manual.* Madrid: EOS.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Gonzálvez, C., Vicent, M., Delgado, B. y Gómez-Núñez, M. I. (2016). Revisión bibliométrica del rechazo escolar: perspectivas de investigación y su análisis. *Educatio Siglo XXI, 34*(1), 71-92. doi: https://doi.org/10.6018/j/252541.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema, 23*(2), 301-307.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 16*(3), 413-437.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Marzo, J. C. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2014). Psychometric properties of the School Anxiety Inventory-Short Version in Spanish secondary education students. *Psicothema, 26*(2), 286-292.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 61-74. doi: https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., Gonzálvez, C. y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis telemático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(1), 139-166.

García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. J. (2011). Diferencias según sexo y curso en ansiedad escolar: estudio con una muestra de estudiantes

españoles de Educación Secundaria. *Ansiedad y Estrés, 17*(2-3), 137-148.
García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el *bullying* y el *cyberbullying:* prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 86-99.
García-García, E. (2008). Psicología educativa y psicopedagogía en España (1968-2008). *Revista de Historia de la Psicología, 29,* 77-83.
García-Montañez, M. V., Martínez, A. y Amaury, C. (2015). *Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17*(2), 9-38. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf.
García-Pérez, E. M. y Magaz, A. (2011). *Escalas Magallanes de Adaptación: EMA*. Bilbao: COHS.
García-Rodríguez, M. S., Roces-Montero, C. y González-Castro, P. (2002). Nuevas tecnologías y educación. En J. González-Pienda, R. González Cabanach, J. Núñez y A. Valle (coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 295-313). Madrid: Pirámide.
García-Torres, B. (2001). *Cuestionario de Autoconcepto* (*CAG).* Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
García-Vera, M. P. y Sanz-Fernández, J. (2016). *Tratamiento de los trastornos depresivos y de ansiedad en niños y adolescentes: de la investigación a la consulta*. Madrid: Pirámide.
Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
Garreta, J. y Macià, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En J. Garreta (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-98). Madrid: Pirámide.
Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
Geary, D. C. (1990). A componential analysis of an early learning deficit in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology, 49,* 363-383.
Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological and genetic components. *Psychological Bulletin, 114*, 345-362.
Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 4-15.
Geary, D. C. (2017). La Discalculia en Edad Temprana. En R. E. Tremblay, M. Boivin y R. de V. Peters (eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.enciclopedia-infantes.com/trastornos-del-aprendizaje/segun-los-expertos/la-discalculia-en-edad-temprana.
Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L. y Bailey, D. H. (2014). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five year prospective study. *Journal of Educational Psychology, 104*, 206-223.
Ginsburg, H. P. y Baroody, A. J. (2007). *TEMA-3. Test de Competencia Matemática Básica 3* (adaptadores: M. C. Núñez e I. Lozano). Madrid: TEA Ediciones.

Gioia, G. A., Espy, K. A. e Isquith, P. K. (2016). *BRIEF-P. Evaluación conductual de la función ejecutiva-versión infantil* (adaptadoras: E. Bausela y T. Luque). Madrid: TEA Ediciones.

Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón, Revista de Pedagogía, 69*(2), 41-57.

Gómez, P. F., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. M. (1995a). *THM. Test de Habilidades Metalingüísticas*. Madrid: EOS.

Gómez-Núñez, M. I., Aparicio-Flores, M., Vicent, M., Aparisi-Sierra, D., Fernández-Sogorb, A. e Inglés, C. J. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 51-60. doi: http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/974.

Gómez-Núñez, M. I., García-Fernández, J. M. e Inglés, C. J. (2015). *Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria* (*IAEP*) *[School Anxiety Inventory for Primary Education (SAI-C)]*. Alicante: Universidad de Alicante.

Gómez-Núñez, M. I., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Vicent, M., Sanmartín, R., Gonzálvez, C. y Aparisi-Serra, D. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology, 10,* 68-74. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.08.001.

Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(46), 823-847.

González, E. (1992). *TCE, Test de Conceptos Elementales*. Madrid: ICCE.

González, P. (2018). Moteros contra el acoso escolar. *Información*, 3 de diciembre, p. 6.

González, O. y Goñi, E. (2005). Dimensiones del Autoconcepto Social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 249-261.

González-Bellido, A. (2015). Programa TEI «Tutoría Entre Iguales». *Innovación Educativa, 25,* 17-32.

González-Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R. y González Doniz, L. (2014). El estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud. *Fisioterapia, 36*(3), 101-102.

González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación.* Madrid: Pirámide.

González-González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(2), 5-27.

González-Pérez, J. y Criado del Pozo, M. J. (2003). *Psicología de la Educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.

González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 7*(9), 247-258.

González-Pienda, J. A., Bernardo, A. y Roces, C. (2008). Estrategias y enfoques de aprendizaje. En J. L. Castejón, C. González, R. Gilar y R. Miñano (eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 257-287). Alicante: Editorial Club Universitario.
González-Pienda, J. A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2007). La psicología escolar en el marco de la trasformación de los estudios de Psicología en España. *Infocop.* Recuperado de: http://www.infocoponline.es/.
González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L. y González-Pumariega, S. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 14*(4), 833-860.
González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 14*(4), 853-860.
González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L. y Soler, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención.* Madrid: Pirámide.
González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema, 9*(2), 271-289.
González-Pumariega, S., Núñez, J. C., González Cabanach, R. y Valle Arias, A. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J. González-Pienda, R. González Cabanach, J. Núñez y A. Valle (coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 41-63). Madrid: Pirámide.
González-Sala, F. y Osca Lluch, J. (2016). Análisis de las publicaciones españolas en la categoría *Psychology Educational* de la *Web of Science* durante el período 2004-2013. *Aula Abierta, 44,* 46-54. doi: dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.07.001.
González-Torres, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Almería: Universidad de Almería.
Gonzálvez, C., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2018). *¡No quiero ir al colegio!* Madrid: Pirámide.
Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Vicent, M., Sanmartín, R. y García-Fernández, J. M. (2016). School Refusal Assessment Scale-Revised: factorial invariance and latent means differences across gender and age in Spanish children. *Frontiers in Psychology, 7,* 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2016.02011.
Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Sanmartín, R., Vicent, M., Gisbert, B. y García-Fernández, J. M. (2018). Youth life orientation test-Spanish version: Factorial invariance, latent mean differences and effects on school refusal. *School Mental Health, 10*(4) 1-11. doi: https://doi.org/10.1007/s12310-018-9266-3.
Gonzálvez, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., Aparicio-Flores, M. P. y García-Fernández, J. M. (2018). Academic self-attributions for success and failure in mathematics and school refusal. *Psychology in the Schools, 55*(4), 366-376. doi: 10.1002/pits.22117.
González-Valenzuela, M. J. (2012). *Prevención de las dificultades del aprendizaje.*

Madrid: Pirámide.
Gosch, E. A., Flannery-Schroeder, E. y Brecher, R. J. (2012). Anxiety Disorders School-Based Cognitive-Behavioral Interventions. En R. B. Mennutti, A. Freeman y R. W. Christner (eds.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice* (pp. 117-160). Nueva York, NY: Taylor & Francis.
Gotuzo, A., Capovilla, F. C. y Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo, 9*(3), 449-458.
Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE/MEPSYD, Colección Estudios e Informes.
Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence, 35*(5), 1111-1122.
Grégoire, J., Nöel, M.-P. y Van Nieuwenhoven, C. (2015). *TEDI-MATH, Test para el Diagnóstico de las Competencias Básicas en Matemáticas* (2.ª ed.) (adaptadores: M. J. Sueiro y J. Pereña). Madrid: TEA Ediciones.
Guerrero Barona, E. (2006). *Psicología, Educación, métodos de investigación y aprendizajes escolares*. Barcelona: Davinci.
Guest, K. (2000). Career Development of School Psychologists. *Journal of School Psychology, 38,* 237-257.
Haan, M. y Johnson, M. H. (eds.) (2003). *The cognitive neuroscience of development.* Nueva York: Psychological Press.
Harnadek, M. C. S. y Rourke, B. P. (2004). Principal Identifying Features of the Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities in Children. *Journal of Learning Disabilities, 27,* 144-154.
Harrison, P. L. y Oakland, T. (2013). *ABAS II: sistema para la evaluación de la conducta adaptativa*. Madrid: TEA Ediciones.
Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Nueva York: Guilford Publications.
Hattie, J. y Yates, G. (2018). *El aprendizaje visible y el estudio de sus procesos*. Madrid: Paraninfo.
Havik, T., Bru, E. y Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated withschool refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education, 18*(2), 221-240. https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y.
Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test weck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59,* 226-234.
Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations.* Nueva York: Wiley.
Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 107-116.

Henderson, S. E., Sudgen, D. A. y Barnett, A. L. (2012). *MABC-2, Batería de Evaluación del Movimiento para niños-2* (adaptación española: Dpto. I+D Pearson Clinical y Talent Assessment). Madrid: Pearson.

Hernández-Guanir, P. (2015). *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil* (*TAMAI)*. Madrid: TEA Ediciones.

Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García-Sanz, M. P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado, 4*(7), 49-57.

Hernández-Torrano, D. y Gutiérrez-Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación, 364,* 251-272.

Herrero, M. J. P., Tena, V. P., Ruiz, J. M., Diago, C. C., Hierro, R. S. y Casas, A. M. (2015). Motivación y estilo atribucional sobre el rendimiento académico en Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 101-110.

Hervás-Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. y Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Pediatric Drugs, 3,* 719-732.

Hindson, B., Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Newman, C., Hine, D. W. y Shankweiler, D. (2005). Assessment and Early Instruction of Preschool Children at Risk for Reading Disability. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 687-704.

Hogben, J. (1997). How does a visual transient deficit affects reading? En C. Hulme y M. Snowling (eds.), *Dyslexia. Biology, Cognition and Intervention* (pp. 20-37). Londres. Whurr Publishers.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? *Research Findings and Implications. The Elementary School Journal*, *106*(2), 105-130.

Huaire, E. J. (2015). *TMVCB-1, Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos*. Madrid: Albor-Cohs.

IDEA (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act Pub. L. 108-466*. http://idea.ed.gov/.

Iglesias, J. C., González, L. F. y Fernández-Río, J. (coords.) (2017). *Aprendizaje cooperativo: Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.

Inglés, C. J. (2009). *Programa PEHIA: Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes* (3.ª ed.). Madrid: Pirámide.

Inglés, C. J., Gonzálvez, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 37-52. doi: https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005.

Inglés, C. J., Aparisi, D., Delgado, B., Granados, L. y García-Fernández, J. M. (2017).

Relación entre tipos sociométricos y autoatribución académica del fracaso en una muestra de españoles de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(2), 398-421. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep. 42.16073.
Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(3), 53-64.
Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 99-116.
Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Vicent, M., Gonzálvez, C. y Sanmartín, R. (2016). Profiles of perfectionism and school anxiety: A review of the 2 × 2 model of dispositional perfectionism in child population. *Frontiers in Psychology, 7,* 1403. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01403.
Inglés, C. J., Gonzálvez, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 37-52. doi: https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005.
Ingul, J. M., Havik, T. y Heyne, D. (2018). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice* (en prensa). doi: https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005.
International Dyslexia Association (s. f.). *Definition of Dyslexia*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/.
Isolan, L., Salum, G. A., Osowski, A. T., Zottis, G. H. y Manfro, G. G. (2013). Victims and bully-victims but not bullies are groups associated with anxiety symptomatology among brazilian children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 22*(10), 641-648.
Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S. M., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., ... y Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
Jackson, N. E. y Doellinger, H. L. (2002). Resalient Readers? University Who Are Poor Recoders but Sometimes Good Text Comprehenders. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 64-78.
Jacobson, C. (1999). How Persistent is Reading Disability? Individual Growth Curves in Reading. *Dyslexia, 5,* 78-93.
Jaszcz, L. (2009). Accelerated Schools Plus. *Insights, 3*(2), 4.
Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje, 29,* 51-64.
Jiménez, J. E., Artiles, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007). *Adaptación y baremación*

del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación primaria y secundaria. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
Jiménez, J. E., Artiles, C., Rodríguez, C., Naranjo, F., González, D., Crespo, P., Hernández, A. y Afonso, M. (2011). Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje, 1*(1). Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://ejimenez.webs.ull.es/wp-content/uploads/2011-Dificultades-espec%C3%ADfica-de-aprendizaje_mirando-hacia-el-futuro.pdf.
Jiménez, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces de España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24*(1), 7-24.
Jiménez, J. E. y Hernández-Valle, I. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *EduPsykhé, 1*(2), 275-293.
Jiménez, J. E., Hernández, S. y Conforti, J. (2006). ¿Existen patrones diferentes de asimetría cerebral entre subtipos disléxicos? *Psicothema, 18*(3), 507-513.
Jiménez, J., Rodríguez, C. y Ramírez, G. (2009). Spanish developmental dyslexia: Prevalence, cognitive profile, and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 103*, 167-185.
Joeckel S., Dogruel L. y Bowman N. D. (2011) Adolescents, morality, and interactive entertainment: the influence of moral salience on actions and entertainment experience in interactive media. *Annual Conference of the National Communication Association.* New Orleans, LA.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1991). *Learning mathematics and cooperative learning lesson plans for teachers*. Edina, MN: Interaction Book Co.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1992). Encouraging thinking throuking constructive controversy. En N. Davidson y T. Worsham (eds.), *Enhancing thinking though cooperative learning* (pp. 120-137). Nueva York: Teachers College Press.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). *Leading the Cooperative School* (2.ª ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5.ª ed.). Boston, MA: Allyn y Bacon.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story. Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología 30*(3), 841-851.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). Need for Group Processing. *Cooperative Learning, 30*(1), 1-4. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.co-

operation.org/s/CLI-Newsletter-2016-Volume-301.pdf.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2017a). An Overview of Cooperative Learning. *International Conference on Cooperative Learning*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2017b). Cooperative Learning and Social-Emotional Learning. *Cooperative Learning, 31*(1), 1-3. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.co-operation.org/s/CLI-Newsletter-Volume-311-2017.doc.
Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1994). An Overview of cooperative learning. Publicado originalmente en J. S. Thousand, R. A. Villa y A. I. Nevin (eds.), *Creativity and collaborative learning*: *A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore, MD: Brookes Press. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://digsys.upc.es/ed/general/Gasteiz/docs_ac/Johnson_Overview_of_Cooperative_I
Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (2008). Active Learning: Cooperation in the Classroom. The *Annual Report of Educational Psychology in Japan, 47*(0), 29-30.
Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2002). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_analysis.
Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. T. y Nelson, D. (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 39*(1), 47-62.
Jurado, P. y Justiniano, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Redipe, 4*(12), 26-36.
Jurado, P. y Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación, 36,* 135-155. Educación secundaria obligatoria. *Boletín Redipe, 4*(12), 26-36.
Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (coord.)*, Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción* (pp. 113-126). Barcelona: Graó.
Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
Kagan, S. (2001). *Kagan Structures and Learning Together: What is the Difference?* San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de www.KaganOnline.com.
Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
Karmiloff-Smith, A. (2007). Atypical epigenesis. *Developmental Science, 10,* 84-88.
Kaufmann, L. y Von Aster, M. (2012). The diagnosis and management of dyscalculia.

Deutsches Ärzteblatt International, 109(45), 767-778.
Kaufmann, L., Mazzocco, M. M., Dowker, A., Von Aster, M., Göbel, S. M., Grabner, R. y Nuerk, H. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in Psychology, 4,* 516. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3748433/.
Kearney, C. A. (2004). Absenteeism. En T. S. Watson y C. H. Skinner (eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 1-2). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum.
Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(1), 53-61. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x.
Kearney, C. A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review, 20*(3), 257-282.
Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*(3), 451-471. doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.012.
Kearney, C. A. y Albano, A. M. (2004). The functional profiles of School Refusal Behavior. Diagnostics Aspects. *Behavior Modification, 28*(1), 147-161. doi: 10.1177/0145445503259263.
Kearney, C. A. y Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of School Health, 76*(1), 3-7. doi: 10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x.
Kearney, C. A. y Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum, 43*(1), 1-25. doi: 10.1007/s10566-013-9222-1.
Kearney, C. A. y Spear, M. (2012). School refusal behavior. School-based cognitive-behavioral interventions. En R. B. Mennutti, R. Christnery y A. Freeman (eds.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice* (pp. 161-183). Nueva York, NY: Taylor y Francis Group.
Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
Kershner, J. R. (2015). A Mini-Review: Toward a Comprehensive Theory of Dyslexia. *Journal of Neurology and Neuroscience*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.jneuro.com/neurology-neuroscience/a-minireview-toward-a-comprehensive-theory-of-dyslexia.php?aid=6968.
Kettner, P. M., Moroney, R. M. y Martin, L. L. (2017). *Designing and managing programs. An effectiveness-Based approach*. Londres: Sage.
King, N. J., Ollendick, T. H. y Tonge, B. J. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
Kirk, S. A., McCarthy, J. J. y Kirk, W. D. (2004). *ITPA. Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas*. Madrid: TEA Ediciones.

Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. En D. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
Kohlberg, L. y Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice, 16*(2), 53-59.
Kosc, L. (1974). Developmental Dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities, 164*, 46-59.
Lahoz, J. M. (2006). *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué*. Centro Virtual Instituto Cervantes. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0705.pdf.
Lahoz, J. M. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En J. M. Lahoz, S. Luque, A. Mellado, J. Rico y J. Gil (eds.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 93-132). Madrid: Edinumen.
Lampert, C. y Donoso, V. (2012). Bullying. En S. Livingstone, L. Haddon y A. Görzig (eds.), *Children, risk and safety on the internet* (pp. 141-150). Bristol: Policy Press.
Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. U. H. Shilen (ed.), *Research in psychotherapy* (vol. 3, pp. 90-102). Washington, DC: American Psychological Association.
Lang, P. J. (1985). The cognitive psychophysiology of emotion: Fear and anxiety. En A. H. Tumay y D. Maser (eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 131-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Lapierre, D. y Collins, L. (1980). *El quinto jinete*. Barcelona: Plaza y Janés.
Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355.
León, J. (2011). El Psicólogo Educativo en Europa. *Psicología Educativa, 17,* 65-83. doi: https://repositorio.uam.es/handle/10486/660618.
León, J. A. (2017). La psicología educativa a debate en nuestro país: de una encrucijada a algunas alternativas de solución. *Informació Psicològica, 113,* 25-32. doi: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2017.113.
León, V. y Fernández, M. J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(3), 115-132.
Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28,* 326-331.
Levin, H. M. (1987). New schools for the disadvantaged. *Teacher Education Quarterly, 14*(4), 60-83. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED310176.pdf.
Levin, H. M. (1994). Accelerated Visions. *Accelerated Schools, 3*(3), 2-3.
Levin, H. M. (1995). Aprender en las escuelas aceleradas. En P. Manzano (coord.),

Volver a pensar la educación: *Prácticas y discursos educativos* (vol. II, pp. 80-95) (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.
Levin, H. M. (1996). *Accelerated Schools Project: Celebrating a Decade of School Reform*. Stanford, CA: National Center for the Accelerated Schools Project.
Levin, H. M. (1999). Building Strengths through powerful learning laboratoires. *Accelerated Schools, 8*(2), 1-7.
Levin, H. M. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/44827856_Las_Escuelas_aceleradas_una_de
Levin, H. M. (2005). Accelerated Schools: A Decade of Evolution. En M. Fullan (ed.), *Fundamental Change. International Handbook of Education Change* (pp. 137-160). Dordrecht: Springer.
Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *BOE* núm. 180, 29 de julio de 2015, pp. 1-71. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-8470-consolidado.pdf.
Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *BOE* núm. 281, 24 de noviembre de 1995, pp. 1-199. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf.
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). *BOE* núm. 295, 10 de diciembre de 2013.
Liberman, I. Y. y Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet and teaching to read. En L. B. Resnick y P. A. Weaver (eds.), *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale, NJ: LEA.
Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*(1), 57-70.
Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K. y Vodeb, H. (2011). *Cross-national comparison of risks and safety on the internet: Initial analysis from the EU Kids Online survey of European children*. Londres: EU Kids Online, LSE.
López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009a). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación, 21,* 485-496.
López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009b). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16,* 155-176.
López, M., Echeita, G., Martín, E. y Montero, N. (2012). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje, 36,* 445-472.
López, O. (2010a). Psicología y educación: Proceso educativo y desarrollo psicológico. En O. López y C. Ruiz (eds.), *Psicología de la Educación para maestros de Educación Primaria* (pp. 20-38). Murcia: Diego Marín.
López, O. (2010b). Modelos y teorías de aprendizaje y su implicación educativa en el

currículum actual. En O. López y C. Ruiz (eds.), *Psicología de la Educación para maestros de Educación Primaria* (pp. 39-57). Murcia: Diego Marín.

López, O. y Ruiz, C. (2010). *Psicología de la Educación para maestros de Educación Primaria*. Murcia: Diego Marín.

López-Higes, R., Del Río, D. y Rubio, S. (2003). Evaluación de las estrategias básicas de lectura en alumnos de primaria y de la ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada, 56*(2), 201-224.

López-Larrosa, S. (2017). *Programa MUPO. Mentes Únicas. Programas para la mejora socioemocional de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

López-López, M. T. (coord.) (2008). *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación*. Madrid: Cinca.

López-Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

Luengo, J. A. (2017). *La ayuda entre iguales en la promoción de la convivencia pacífica en los centros educativos*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjGt9W478_jAhUOcBQACycQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fmediateca.educa.madrid.org%2Fstr

Luque, D. J., Hernández-Díaz, R. y Luque, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales: análisis de un caso. *Summa Psicológica, 13*(1), 77-88.

Lyneham, H. J., Street, A. K., Abbott, M. J. y Rapee, R. M. (2008). Psychometric properties of School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders, 22,* 292-300. doi: https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.02.001.

Maganto, J. M., Bartau, I., Etxeberría, J. y Martínez-González, R. A. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón, 52*(2), 197-211.

Maldonado, M. J., Fournier, C., Martínez, R., González, J., Espejo-Saavedra, J. M. y Santamaría, P. (2017). *BRIEF-2. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva*. Madrid: TEA Ediciones.

Mallett, C. A. (2016). Truancy: It's not about skipping school. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*(4), 337-347.

Maquilón, J. J. y Hernández-Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP, 14*(1), 81-100.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2015). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Maric, M., Heyne, D. A., De Heus, P., Van Widenfelt, B. M. y Westenberg, P. M. (2012). The role of cognition in School Refusal: An Investigation of Automatic Thoughts and Cognitive Errors. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 40,* 255-

269. doi: https://doi.org/10.1017/S1352465811000427.
Mariño, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación Educativa, 22,* 217-228.
Martín, E. y Mauri, T. (coords.) (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
Martín, C. y Navarro, J. I. (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.
Martín, E. y Onrubia, J. (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
Martín, E. y Sánchez, E. (2017). En busca de un consenso. *Informaciò Psicológica, 113*, 61-69.
Martín, E. y Solé, I. (coords.) (2011). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
Martín-Lobo, P. (2002). *La lectura. Procesos neuropsicológicos de aprendizaje, dificultades, programas de intervención y estudio de casos*. Madrid: Lebon.
Martínez-Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía, 335,* 46-49.
Martínez-Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
Martínez-González, R. A. (1997). Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordón, 49*(2), 155-163.
Martínez-González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.
Martínez-González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
Martínez-González, R. A. y Corral, N. (1995). Instrumentos de recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, *VI*(9), 25-39.
Martínez-González, R. A. y Pérez-Herrero, M. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación, 18*(3-4), 231-246.
Martínez-González, R. A. y San Fabián, J. L. (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 10*(4), 19-26.
Martínez-González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García, M. P. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 11*(19), 107-120.

Martínez-González, R. A., Rodríguez, B. y Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI, 28*(1), 127-156.

Martínez-González, R. A., Rodríguez, B., Álvarez, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in Promoting Positive Parenting Through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 111-117.

Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M. e Inglés, C. J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13*(1), 47-64.

Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. I., Cano-Vindel, A. y García-Fernández, J. M. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés, 18*(2-3), 201-219.

Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. I., Trianes, M. V. y García-Fernández, J. M. (2011). Perfiles de Ansiedad Escolar: Diferencias en Clima Social y Violencia entre Iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(3), 1023-1042.

Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2014). Fobia escolar y rendimiento académico. *Mente y Cerebro, 68,* 2-7.

Martínez-Ramón, J. P. y Gómez-Barba, F. (2013). *Programa de análisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta*. Murcia: Consejería de Educación, Universidades y Empleo.

Martos, F. J. y Vila, J. (1990). Differences in eye movements control among dyslexic, retarded and normal readers in the Spanish population. *Reading & Writing, 2*(2), 175-178.

Matute, E., González Reyes, A. L. y Guajardo, S. (2012). El sistema de escritura del español y sus efectos sobre las manifestaciones de la dislexia. En E. Matute y S. Guajardo (eds.), *Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes* (pp. 37-48). México: Manual Moderno.

Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la Educación. El Aprendizaje de las Áreas de Conocimiento*. Madrid: Prentice-Hall.

Mayer, R. E. (2010). *Aprendizaje e Instrucción*. Madrid: Alianza.

Mayer, R. E. (2018). Educational Psychology's Past and Future Contributions to the Science of Learning, Science of Instruction, and Science of Assessment. *Journal of Educational Psychology, 110,* 174-179. doi: http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1722.

Mayorga, M.ª J. y Madrid Vivar, D. (2010). La escuela inclusiva ante el acoso escolar. Estrategias de prevención para el profesorado. *Revista Educación Inclusiva, 3*(3), 123-133.

McCarthy, D. (2004). *MSCA, Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños* (7.ª ed.) (adaptación española: Departamento I+D de TEA). Madrid: TEA Ediciones.

Megías, E. (coord.) (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid:

Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
Melero, M. A. y Fernández Berrocal, P. (1995). El aprendizaje entre iguales. En P. Fernández y M. A. Melero (coords.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
Méndez, F., Espada, J. y Orgilés, M. (coords.) (2008). *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
Méndez-Zaballos, L. (2011). El Psicólogo Educativo en España. Algunas propuestas para la reflexión. *Psicología Educativa, 17*(1), 39-56. doi: https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a4.
Menéndez, S. (2001). Diversidad familiar y desarrollo psicológico infantil. *Portularia, 1,* 215-222.
Mercader, J., Siegenthaler, R., Miranda, A., Fernández, M. I. y Presentación, M. J. (2015). Características motivacionales de preescolares con bajo rendimiento matemático. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 79-88.
MEyFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). *Servicios al ciudadano. Enseñanzas no universitarias*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html.
MEyFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). *Convivencia escolar*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/recursos/guia.html.
Microsoft (2012). Online Bullying Among Youth 8-17 Years Old-Spain. *WW Online Bullying Survey*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.microsoft.com/en-us/download/confirmation.aspx?id=30148.
Miguel-Pérez, V. (2017). *Funcionalidad visual y programa de entrenamiento óculo motor para la mejora de la velocidad y comprensión de lectura*. Madrid: MECyD-Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
Miller, D. N. y Jome, L. M. (2008). School Psychologists and the Assessment of childhood internalizing disorders: Perceived knowledge, role preferences and training needs. *School Psychology International, 29,* 500-510. doi: 10.1177/0143034308096432.
Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Regulación de la atención a la diversidad del alumnado en los centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria por Comunidad Autónoma.*
Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada, 21,* 203-220.
Miñano, P. y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica, 16*(2), 203-230.

Miñano, P., Gilar, R. y Castejón, J. L. (2012). A structural model of cognitive-motivational variables as explanatory factors of academic achievement in Spanish language and mathematics. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 28*(1), 45-54.

Miranda, A., Fortes, C. y Gil, M. D. (1998). *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Málaga: Aljibe.

Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2002). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Miras, M. y Onrubia, J. (1998). Segunda parte. Desarrollo personal y educación. En C. Coll, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé (eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 81-133). Barcelona: Edhasa.

Molero, D. (2003). Estudio de la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 14*(1), 61-82.

Molfese, D. L., Fonaryova, A., Kelly, S., Cunningham, N., Terrell, S., Ferguson, M., Molfese, V. J. y Bonebright, T. (2006). Below-Average, Average, and Above-Average Readers Engage Different and Similar Brain Regions While Reading. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 352-363.

Molina, J. A. y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting: ¿cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid: Pirámide.

Molina, S. (1993). *BEDPAEC, Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje y de las estrategias cognitivas*. Madrid: CEPE.

Moliner, M. (2008). *Diccionario de uso del español*. Ed. electrónica, v. 3.0. Madrid: Gredos.

Monereo, C. (coord.) (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Montoro, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. En Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) (ed.), *Libro de Ponencias del II Congreso sobre la Familia en la Sociedad del siglo XXI* (pp. 11-20). Madrid: FAD.

Morduchowicz, R. (2010). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología, 1,* 5-37.

Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J. C. Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp. 199-251). Madrid: SM.

Mottareale, D. (2015). La familia y la escuela: ¿matrimonio, cohabitación o divorcio? En J. L. Parejo y J. M. Pinto (coords.), *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica* (pp. 27-42). Barcelona: UOC.

Muñoz, A. M. y Portillo, R. (2007). Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: elementos y modos de evaluación. *Apuntes de Psicología, 25*(2), 111-128.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Las tareas para casa como recurso para una

enseñanza de calidad. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 31-44.
Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence, 42,* 779-794.
Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada, 20,* 223-248.
Navarro, J. I. y Martín, C. (2017). *Manual de Psicología de la Educación para docentes*. Madrid: Pirámide.
Navarro, J. I. y Martín, C. (2018). *Aprendizaje escolar desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
Navas, L., González, C. G. y Torregrosa, G. T. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada, 55*(4), 553-564.
Navea-Martín, A. y Suárez-Riveiro, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa, 23*(2), 115-121. doi: https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001.
NCRtI, National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RTI - A closer look at response to intervention*. Disponible en https://rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents_042710.pdf.
Nelemans, S. A., Hale, W. W., Branje, S. J., Raaijmakers, Q. A., Frijns, T., Van Lier, P. A. y Meeus, W. H. (2014). Heterogeneity in development of adolescent anxiety disorder symptoms in an 8-year longitudinal community study. *Development and Psychopathology, 26*(1), 181-202. doi: https://doi.org/10.1017/S0954579413000503.
NRP-National Reading Panel (2000). *Teaching children to read*. Recuperado de https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.
Nocito-Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(1), 104-118.
Núñez, M. L., Fajardo, E. y Químbayo, J. H. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Salud Uninorte, 26*(2), 260-268.
Núñez, J. C., González-García, J. A., García-Rodríguez, M. S., González-Pumariega, S., Solís, S., Roces Montero C. y González-Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 10*(1), 97-109.
Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico.* Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S. y Valle, A. (2002). *Psicología de la Educación: teoría, práctica e investigación*. En J. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. Núñez y A. Valle (coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 23-37). Madrid: Pirámide.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high and high school students. *Metacognition & Learning, 10*(3), 375-406.

Ochaíta, E. (coord.) (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-2000/

OECD (2011). *When Students Repeat Grades or Are Transferred Out of School: What Does it Mean for Education Systems? PISA in Focus, 6*. París: OECD Publishing.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing.

OECD (2016). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015. Ciencias, Matemáticas, Lectura y Competencia financiera*. París: OECD Publishing. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:61dd106f-9ec1-4bc6-95ad-177f1848096e/PISA2015_Marcos%20ESP.pdf.

Olmos, P., Santahuja, J. M. y Más, O. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *Revista Española de Orientación y Pscopedagogía, 29,* 8-24.

Olson, R. K., Wise, B., Conners, F., Rack, J. y Fulker, D. (1989). Specific Deficits in Component Reading and Language Skills: Genetic and Environmental Influences. *Journal of Learning Disabilities, 22*(6), 339-348.

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning.* Stockholm: Almqvist y Wiksell.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, XII*(4), 495-510.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Olweus, D. (2001). *Olweus' Core Program Against Bullying and Antisocial Behavior: A Teacher Handbook*. Bergen: Research Centre for Health Promotion.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3.ª ed.). Madrid: Morata.

Olweus, D. (2010). *Bullying In Schools: Facts And Intervention*. Bergen: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/228654357_Bullying_iin-schools-facts-and-intervention.pdf.

Orden 32/2011, de 20 de diciembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el derecho del alumnado a la objetividad en la evaluación, y se establece el procedimiento de reclamación de calificaciones obtenidas y de las decisiones de promoción, de certificación o de obtención del título académico que corresponda. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de

http://www.dogv.gva.es/datos/2011/12/28/pdf/2011_13033.pdf.
Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar (Anexo I). *DOGV*, núm. 7330, 1 de agosto de 2014, pp. 19274-19276. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.dogv.gva.es/datos/2014/08/01/pdf/2014_7282.pdf.
Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (poner especial atención en el Anexo II). Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf.
Organización Mundial de la Salud, OMS (1992). *Clasificación internacional de las enfermedades* (*CIE-10)*. Madrid: Meditor.
Organización Mundial de la Salud, OMS (2000). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10. Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento con glosario y criterios de investigación*. Madrid: Panamericana (original de 1994).
Organización Mundial de la Salud, OMS (2006). *Informe sobre la salud en el mundo. 2006.* URL: http://www.who.int/whr/es/index.html [30.11.2018].
Organización Mundial de la Salud, OMS (2010). *Informe sobre la salud en el mundo. 2010.* URL: https://www.who.int/whr/2010/es/ [30.11.2018].
Orgilés, M., Fernández-Martínez, I., Lera-Miguel, S., Marzo, J. C., Medrano, L. y Espada, J. P. (2017). Spanish validation of the school anxiety Scale-Teacher report (SAS-TR). *Child Psychiatry & Human Development, 48*(5), 714-720. doi: 10.1007/s10578-016-0695-7.
Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora, J. A. y Ortega, R. (2014). *Save the Children. Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children-Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
Orska, R. (2017). Support measures for adolescents' school anxiety mitigation. *Social Welfare Interdisciplinary Approach, 7*(2), 31-45. doi: 10.21277/sw.v2i7.317.
Ortega, R. (1997a). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313,* 143-158. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f.
Ortega, R. (coord.) (1997b). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
Ortega, R. (1998). Intervención educativa. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 270,* 60-65.
Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44,* 93-113.
Ortega, R. (2015). *Convivencia y ciberconvivencia: un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar*. Madrid: Antonio Machado Grupo de

Distribución.
Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención.* Barcelona: Graó.
Ortega, R. y Zych, I. (2016). *Convivencia escolar: manual para docentes.* Madrid: Ed. Grupo 5.
Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). *Cyberbullying:* un estudio exploratorio en educación secundaria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 183-192.
Ortega, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: ciberconvivencia*. Madrid: Secretaría General Técnica, MECyD. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/p5xqp1s849A8yPq.pdf.
Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. M. (2008). *10 ideas clave: disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
Ortiz-González, M. R. (2004). *Manual de dificultades de aprendizaje.* Madrid: Pirámide.
Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.
Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5.ª ed.). Madrid: Pearson.
Palacios, J, Marchesi, A. y Coll, C. (eds.) (2014). *Desarrollo psicológico y educación 2*. Madrid: Alianza.
Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
Palomo del Blanco, M. P. (2014). El Autoconcepto y La Motivación Escolar: Una Revisión Bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(6), 221-228.
Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta, 41*(3), 13-22.
Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. y Kamil, M. L. (2006). *La enseñanza de la lectura*. México: CENEVAL. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131370s.pdf.
Paracha, S., Jehanzeb, S. y Yoshie, O. (2015). *A Serious Game for Inculcating Islamic Values in Children Proceedings - 2013 Taibah University International Conference on Advances in Information Technology for the Holy Quran and Its Sciences, NOORIC 2013* (pp. 172-177). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc.
Pardo-Merino, A. y Alonso-Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
Parra, M. E. y Sánchez, C. A. (2018). Relación entre los deberes para casa y el rendimiento académicos del alumnado de Primaria. *European Scientific Journal,*

14(1), 46-61.
Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.
Paulesu, E., Demonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N. y Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science, 291*, 2165-2167.
Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.
Peña, A. M. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *Revista de Educación, 4,* 261-269.
Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. M. y Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*(2), 325-338.
Peralta-Sánchez, F. J. y Sánchez-Roda, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 1*(1), 95-120.
Pereda, N., Guilera, G. y Abad, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child Abuse & Neglect, 38*(4), 640-649. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.019.
Pereira, S., Fillol, J. y Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal [El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal]. *Comunicar, 58,* 41-50. https://doi.org/10.3916/C58-2019-04.
Pérez, A. M. (2018). *Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje. Educación Primaria. Apuntes. Anexo: Fracaso escolar en España, datos y algunas indicaciones*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://hdl.handle.net/10045/78287.
Pérez, C. y Jiménez, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos con altas capacidades. *Enseñanza y Teaching, 36*(1), 151-178.
Pérez, F. y García-Ros, R. (2017). Los profesionales de la psicología de la educación en el siglo XXI: Un escenario complejo. *Informació Psicològica, 113,* 48-60. doi: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2017.113.3.
Pérez, L. y Beltrán, J. (2008). Intervention in exceptional students through multiple intelligences. En A. Valle, J. C. Núñez, R. González-Cabanach, J. A. González-Pienda y S. Rodríguez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp. 327-346). Nueva York: Nova Publisher Inc.
Pérez, M., Rodríguez, E., Cabezas, M. N. y. Polo, A. (1999) *DIE* (*1, 2 y 3). Diagnóstico Integral del Estudio.* Madrid: TEA Ediciones.
Pérez-González, F. y García-Ros, R. (2017). Los profesionales de la psicología de la educación en el siglo XXI: Un escenario complejo. *Informaciò Psicológica*, *113,* 48-60.
Pérez-Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
Pérez-Solís, M. (2003). *Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje*. Madrid:

Thompson.
Pérez-Solís, M. (2010). ¿Puede un docente sustituir en su rol profesional al psicólogo educativo? *Papeles del Psicólogo, 31,* 150-161.
Pérez-Solís, M. (2011). ¿Por qué un Máster en Psicología Educativa? *Psicología Educativa, 17*(1), 101-114. doi: 10.5093/ed2011v17n1a8.
Peris, M. y Mangato, C. (2018). *Sexting, sextorsión y grooming. Identificación y prevención.* Madrid: Pirámide, Colección Ojos Solares.
Peydró, S., Agustí, J. y Company, J. (1997). *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes.* Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Edutec, 26*.
Pink, S., Akama, Y. y Sumartojo, S. (2018). *Uncertainty and possibility: New approaches to future making in design anthropology*. Nueva York: Bloomsbury Publishing Plc.
Pink, S., Horst, H. A., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2015). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. Londres: SAGE Publications.
Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33.
Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. En M. Maehr y P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: TAI.
Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones* (trad.: M. Limón). Madrid: Pearson Prentice-Hall.
Piñuel, J. I. y Oñate, M. A. (2006). *AVE: acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 9*(2), 271-287.
Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S. y Taylor, E. (2002). The coping mechanisms of children with school refusal. *Journal of Research in Special Educational Needs, 2,* 1-10. doi: https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00167.x.
Pomar, C. M., Calviño, G., Nores, A. I. y Rodríguez, L. (2014). El proyecto QVO como propuesta innovadora de enriquecimiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 6,* 17-25.
Pontecorvo, C. (2003). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Editorial Popular.
Portellano, J. A. (1983). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Madrid: CEPE.
Portellano, J. A., Martínez-Arias, R. y Zumárraga, A. (2009). *Evaluación de las*

Funciones Ejecutivas en niños. Madrid: TEA Ediciones.
Posada, D. y Taborda, M. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-pluri/versidad, 12*(2), 22-33.
Pozar, F. F. (2014). *IHE. Inventario de Hábitos de Estudio*. Madrid: TEA Ediciones.
Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza.
Prados, M. M., Sánchez-Jiménez, V., Sánchez-Queija, I., Del Rey, R., Pertegal, M. A., Reina, M. C. R., Ridao, P., Ortega, F. J. y Mora-Merchán, J. A. (2006). *Manual de Psicología de la Educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (2.ª ed.). Madrid: Pirámide.
Prendes, M. P. (2003). Aprendemos… ¿cooperando o colaborando? Las claves del método. En F. Martínez Sánchez (comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza* (pp. 93-127). Barcelona: Paidós.
Presentación-Herrero, M. J., Mercader-Ruiz, J., Siegenthaler-Hierro, R., Fernández-Andrés, I. y Miranda-Casas, A. (2015). Funcionamiento ejecutivo y motivación en niños de educación infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista de Neurología, 60*(1), 81-85.
Price, C. J. (2012). A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. *Neuroimage, 62*(2), 816-847.
Prieto, M. D. y Castejón. J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
Prieto, M. D., Sánchez, C. y Garrido, C. (2008). Características del alumnado con altas capacidades intelectuales. En A. Gómez, C. Cerón, R. Lineros y M. Gómez (eds.), *Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado* (pp. 1-22). Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.
Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
Quartz, S. R. y Sejnowski, T. J. (1997). The neural basis of cognitive development: a constructivist manifesto. *Behavioral and Brain Sciences, 20,* 537-96.
Rabadan, J. A. y Giménez-Gualdo, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI, 15*(2), 185-212.
Ramos, J. L. y Cuadrado, I. (2006). *PECO, Prueba de evaluación del conocimiento fonológico*. Madrid: EOS.
Ramos, J. L. y Cuetos, F. (2003). *PROLEC-SE, Batería de evaluación de los procesos lectores* (*10-16 años)*. Madrid: TEA Ediciones.
Ramos, R. y Santamaría, P. (2010). *Cuestionario de Evaluación Multimedia y Multilingüe de la Autoestima* (*EMMA).* Madrid: TEA Ediciones.
Ramos, R., Giménez, A. I., Muñoz-Adell, M. A. y Lapaz, E. (2006). *A-EP. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria.* Madrid: TEA Ediciones.
Raschle, N. M., Chang, M. y Gaab, N. (2011). Structural brain alterations associated with dyslexia predate reading onset. *Neuroimage, 57*(3), 742-749.
Raschle, N. M., Zuk, J. y Gaab, N. (2012). Functional characteristics of developmental dyslexia in left-hemispheric posterior brain regions predate reading onset. *PNAS,*

Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 109(6), 2156-2161.

Ratner, C. (2006). *Cultural psychology: A perspective on psychological functioning and social reform*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. doi: https://doi.org/10.4324/9781410617316.

Raven, J. C. y Court, J. H. (1996). *Test de Matrices Progresivas de Raven* (*SPM, APM y CPM)*. Madrid: TEA Ediciones.

Ray, D. C., Lilly, J. P., Gallina, N., Maclan, P. y Wilson, B. (2017). Evaluation of Bikers Against Child Abuse (BACA) program: A community intervention for child abuse victims. *Evaluation and Program Planning, 65,* 124-130.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE* núm. 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf.

Real Decreto de 24 de julio de 1889, por el que se publica el Código Civil. *BOE* núm. 206, 25 de julio de 1889, pp. 1-282. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf.

Rebollo, M. A. y Rodríguez, A. L. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista de Neurología, 42*(2), 135-138.

Redding, S. (2000). *Familias y Centros Escolares*. Educational Practices Series. UNESCO. International Bureau of Education en colaboración con la International Academy of Education. Vol. 2. Unesco. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org.

Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, 5*(3), 313-323.

Regueiro, B., Suárez, N., Rodríguez, S. y Piñeiro (2014). Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en Educación Secundaria. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 45-55.

Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 47-63.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180-184, 261.

Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú Ediciones.

Renzulli, J. S., Rizza, M. G.y Smith, L. H. (2002). *Learning styles inventory: Version III.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación*

escolar (pp. 21-34). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Revuelta, F. I. (2004). El poder educativo de los juegos *online* y de los videojuegos, un nuevo reto para la psicopedagogia en la sociedad de la información. *Theoria, 13*(1), 97-102.

Richlan, F., Kronbichler, M. y Wimmer, H. (2011). Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults. *NeuroImage, 56,* 1735-1742.

Richlan, F., Kronbichler, M. y Wimmer, H. (2013). Structural Abnormalities in the Dyslexic Brain: A Meta-Analysis of Voxel-Based Morphometry Studies. *Human Brain Mapping, 34*(11), 3055-3065.

Rico, J. (2012). El acento y la silaba en la clase de ELE. En J. M. Lahoz, S. Luque, A. Mellado, J. Rico y J. Gil (eds.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 75-92). Madrid: Edinumen.

Rigau-Ratera, E., García-Nonell, C. y Artigas-Pallarés, J. (2004). Características del trastorno de aprendizaje no verbal. *Revista de Neurología, 38*(1), S33-S38.

Ríos-González, J. A. (2010). *Los ciclos vitales de la familia y la pareja*. Madrid: CCS.

Roid, G. H., Miller, L. J., Pomplun, M. y Koch, C. (2013). *Leiter-3 escala manipulativa internacional de Leiter*. Revisada y ampliada edición español. Madrid: PSYMTEC.

Rodrigo, M. J. (2017). La formación de profesionales en ámbitos educativos no formales: una apuesta por el ámbito de la Intervención y Mediación Familiar. *Informació Psicològica, 113,* 85-93. doi: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2017.113.5.

Rodrigo, M. J. y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín, J. C., Martínez-González, R. A., Ochaita, E. y Arranz Freijo, E. B. (2018). National agency-university partnership for a web-based positive parenting policy and evidence-based practices. *Early Child Development and Care, 188*(11) 1619-1632.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (coords.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.

Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A. y Rodríguez, B. (2010). *Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pienda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(1).

Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V. y Carrasco, M. A. (2011). *El libro de familia. Un GPS educativo*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.

Rodríguez, S. (2015). *Pack-Psicología de la Educación. Grado de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema, 13*(4), 546-550.
Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estevez, I. y Val, C. (2017). Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación, 12*(1), 19-34.
Rodríguez, S., Valle, A. y Piñeiro, I. (2017). Student Achievement, Motivation and Academic Engagement. En J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Núñez, y C. Rodríguez (coords.), *Factors affecting academic performance*. Nueva York: Nova Science Publisher's Incorporated.
Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 397-414. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496.
Roesch, R. (2007). Delincuencia juvenil: riesgos y prevención. En J. Sabucedo y J. Sanmartín (coords.), *Los escenarios de la violencia* (pp. 215-232). Barcelona: Ariel.
Román, J. M. y Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
Román, J. M. y Gallego, S. (2008). *ACRA Estrategias de Aprendizaje* (4.ª ed). Madrid: TEA Ediciones.
Romero-Vela, M. J. (2010). *Familia y escuela*. Madrid: Wanceulen.
Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), 79-92.
Ros, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica, 14*(2), 179-192.
Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S. y Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology, 53,* 168-180.
Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading. Final Report*. Londres: Department for Education and Skills. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf.
Rourke, B. P. (1988). The syndrome of nonverbal learning disabilities: Developmental manifestations in neurological disease, disorder, and dysfunction. *Clinical Neuropsychologist, 2*(4), 293-330.
Rourke, B. P. (1991). *Neuropsychological validation of learning disabilities subtypes*. Londres: Guilford Press.
Rourke, B. P. (1993). Arithmetic disabilities, specific and otherwise: A neuropsychological perspective. *Journal of Learning Disabilities, 26,* 214-226.

Rourke, B. P. (1994). Neuropsychological assessment of children with learning disabilities: Measurement issues. En G. R. Lyon (ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 475-514). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Rourke, B. P. (1995). The NLD Syndrome and the White Matter Model. En B. P. Rourke (ed.), *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities. Neurodevelopment Manifestations* (pp. 1-26). Londres: Guilford Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6.ª ed., pp. 571-645). Nueva York: Wiley.

Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En C. Mir (coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-49). Barcelona: Graó.

Rué, J. (2000). La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad. *Aula de Innovación Educativa, 90,* 12-14.

Ruiz-Esteban, C. (2010). Motivar para aprender, aprender a motivar. En O. López y C. Ruiz-Esteban (eds.) *Psicología de la Educación para maestros de Educación Primaria* (pp. 95-106). Murcia: Diego Marín.

Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Torregrosa, M. S. y Méndez, I. (2019). Producción científica del profesorado del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Web of Science (2010-2018). *Revista de Psicología y Educación, 14*(1), 38-49. doi: https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.170.

Ruiz-Esteban, C., Méndez, I. y Díaz-Herrero, Á. (2018). Evolución de las metas académicas en función del sexo y la edad y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes murcianos. *Educatio Siglo XXI, 36*(3), 319-332.

Saforcada, E. y Castellá-Sarriera, J. (2008). *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Sala i Torrent, M., Dulcet i Valls, E., Garriga i Ferriol, E., González i Sánchez, V., Huguet i Montforte, C., Martín i Gavín, M. C. y Civit i Canals, A. (s. f.). *La dislèxia. Detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Guia per a Mestres. Educació infantil i primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0046/483a653df05-4969-ab94-2dd4ff3a5233/dislexia-eso.pdf

Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents, self-concept and its relation to their social behavior. *Journal of Research of Adolescence, 3,* 333-354.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status

Within the Group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15.
Sampascual, G. (2009). *Psicología de la Educación* (Tomo I) Madrid: UNED.
Samuelsson, S., Finnstrom, O., Leijon, I. y Mard, S. (2000). Phonological and Surface Profiles of Reading Difficulties among Very Low Birth Weight Children: Converging Evidence for the Developmental Lag Hypothesis. *Scientific Studies of Reading, 4*(3), 197-217.
Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica *bullying* en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(3), 1015-1032. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/espannol/Art_22_479.pdf.
Sánchez, E., Hoyos, V. y López, G. (2011). Sentido numérico y pensamiento algebraico. En L. F. Rodríguez y N. García (coords.), *Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas escolares. Casos y perspectivas* (pp. 37-58), México: Secretaría de Educación Pública.
Sánchez, E. y Martín, E. (2017). La Psicología de la Educación en la encrucijada. *Informació Psicològica, 113,* 2-13. doi: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2017.113.8.6.
Sánchez, P. y Luengo, F. (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Madrid: Proyecto Atlántida.
Sánchez Fuentes, S., Martín Almaraz, R. A., Moreno Medina, I. y Espada Chavarría, R. (2018). Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(3), 35-45.
Sánchez-Sánchez, F., Santamaría, P. y Abad, F. J. (2015). *Matrices. Test de Inteligencia General*. Madrid: TEA Ediciones.
Sanmartín, R., Inglés, C. J., Gonzálvez, C., Vicent, M., Ruiz-Esteban, C. y García-Fernández, J. M. (2018). Impact of affective profiles on school refusal in a Spanish sample of primary education. *Journal of Child and Family Studies, 27*(4), 1349-1357. doi: 10.1007/s10826-017-0962-7.
Santana-Vega, L. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
Sastre, A. (coord.) (2016). *Save the children. Yo a eso no juego*. Madrid. Save the Children España.
Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología, 46*(1), 11-16.
Scarborough, H. S. (1989). Prediction of Reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology, 81*(1), 101-108.
Schmeck, R. R., Geisler-Brenstein, E. y Cercy, S. P. (1991). Self-concept and learning: The revised inventory of learning processes. *Educational Psychology, 11*(3-4), 343-362. doi: https://doi.org/10.1080/0144341910110310.
Seashore, C. E., Lewis, D. y Saetveit, J. C. (1960). *Manual of instructions and*

interpretations of measures of musical talents (2.ª ed.). Nueva York: Psychological Corp.

Seifert, T. L. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *The Journal of Psychology*, *129*(5), 543-552. doi: https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914926.

Sennett, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo* (2.ª ed.). Barcelona: Anagrama.

Serrano, A. (2008). Estrategias para afrontar la violencia escolar. En M. Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 81-96). México: Fondo de Cultura Económica.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. Serie Documentos (n.º 9). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia-Goaprint.

Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 2*(2), 13-34.

Seymour, P. H., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94,* 143-174.

Shalev, R. S., Manor, O. y Gross-Tsur, V. (1993). The acquisition of arithmetic in normal children: Assessment by a cognitive model of dyscalculia. *Developmental Medicine and Child Neurology, 35*(7), 593-601.

Sharan, S. y Shachar, C. (1988). *Language and learning in the cooperative classroom*. Nueva York, NY: Springer Verlag Publishing.

Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3-17. doi: 10.1037/0022-0663.74.1.3.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi: https://doi.org/10.3102/00346543046003407.

Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. Nueva York: Penguin Press.

SIE, Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008). *Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: UPM. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf.

Siegler, R. S. (2007). Cognitive variability. *Devolopmental Science, 10*(1), 104-9.

Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En R. Aparici (ed.), *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Silva, F. y Martorell, M. C. (2018a). *Batería de socialización BAS 1 y 2* (6.ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.

Silva, F. y Martorell, M. C. (2018b). *Batería de socialización BAS 3* (5.ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.

Silverman, W. K. y Albano, A. M. (1996). *The Anxiety Disorders Interview Schedule for Children for DSM-IV* (*Child and Parent Versions)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation/Graywind.

Silverman, W. K., Albano, A. M. y Sandín, B. (2003). *ADIS-IV: C. Entrevista para el diagnóstico de los trastornos de ansiedad en niños según el DSM-IV* (*versión para niños y padres)*. Madrid: Klinik.
Simón, C., Sandoval, M. y Martín, A. (2011). Los problemas de comportamiento. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 147-167). Barcelona: Graó.
Slavin, R. E. (1978a). Students teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology, 70*(4), 532-538.
Slavin, R. E. (1978b). *Using student team learning.* Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools-The Johns Hopkins University.
Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research, 50*(2), 315-342.
Slavin, R. E. (1986). Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom. En R. S. Feldman (ed.), *The social psychology of education: Current research and theory* (pp. 153-171). Cambridge: Cambridge University Press.
Slavin, R. E. (1994). *Using student team learning* (2.ª ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University. Center for Social Organization of Schools.
Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). Nueva York, NY: Routledge.
Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology. Theory and Practice* (12.ª ed.). Nueva York, NY: Pearson.
Smith, P. y Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 5*(2), 189-209.
Solari, M. A. y Martín-Ortega, E. (2012). Tejuelo; Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación, 6,* 10-45.
Solé, I. y Coll, C. (2010). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
Soriano-Ferrer, M. (2006). Implicaciones educativas del déficit cognitivo de la dislexia evolutiva. En F. Mulas (ed.), *Dificultades del aprendizaje* (pp. 323-334). Barcelona: Viguera.
Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S. y Bonnet, P. (1998). Reading and Spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of Experimental Child Psychology, 68,* 134-165.
Stenquist, J. L. (1922). *Stenquist mechanical aptitude tests*. Chicago, IL: World Book Company.
Suárez, J. M., González-Cabanach, R. y Valle, A. (2001). Multiple goal pursuit and its

relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology, 71*(4), 561-572. doi: https://doi.org/10.1348/000709901158677.
Suárez, N., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cerezo, R., Regueiro, B. y Rosário, P. (2014). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 7*(1), 417-424.
Symeous, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación, 18*(3-4), 219-229.
Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(1), 423-432.
Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.
Teruel, J. y Latorre, A. (2014). *Dificultades de aprendizaje. Intervención en dislexia y discalculia*. Madrid: Pirámide.
Thanh, P. T. H., Gillies, R. y Renshaw, P. (2008). Cooperative learning and academic achievement of Asian students: A true story. *International Education Studies, 1,* 83-88.
Thoumi, S. (2003). *Técnicas de la motivación infantil en la educación*. Bogotá: Ediciones Gamma, S.A.
Torrance, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
Torrano-Montalvo, F. y González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2*(1), 1-34.
Torrego, J. C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa.* Madrid: Fundación SM.
Torrego, J. C. y Lorena, M. (2018). Una escuela hoy para la ciudadanía del mañana. *Aula de Innovación Educativa, 268*, 12-16.
Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education 3*(1), 83-113.
Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: «Proyecto Atlántida». En C. Boyer y F. Luengo (coords.), *La convivencia y la disciplina en los centros escolares* (pp. 13-28). Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Convivenvia-y-disciplina-2001.pdf.
Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
Tourón, J. y Tourón, M. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model; A review of the literature. *Talent Development & Excellence, 3,* 187-202.
Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Trianes, M. V., Barajas, C. y Bendayan, R. (2012). *Definición, campos y proceso histórico de la psicología del desarrollo y de la educación como ciencias empíricas.* En M. V. Trianes (coord.), *Psicología del desarrollo y de la educación* (pp. 17-37). Madrid: Pirámide.

Trianes, M. V., Fernández, F. J. y Escobar, M. (2009). Una concepción diferente de la Psicología de la Educación, abierta a contenidos del ámbito social y moral de la educación. *Publicaciones, 39,* 9-30.

Trianes, M. V. y Luque, D. J. (2013). *Manual de Psicología de la Educación para Psicólogos*. Málaga: Universidad de Málaga.

Trujillo, C., López, E. y Barceló, M. L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching, 30*(2), 81-103.

Tsatsanis, K. D. y Rourke, B. P. (2003). Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Effects on Learning. En A. H. Fine y R. A. Kotkin (eds.), *Therapist's Guide to Learning and Attention Disorders. A volume in Practical Resources for the Mental Health Professional* (pp. 109-145). San Diego, CA: Academic Press.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 80-89.

Turkeltaub, P. E., Gareau, L., Flowers, D. L., Zeffiro, T. A. y Eden, G. F. (2003). Development of neural mechanisms for reading. *Nature Neuroscience, 6*(7), 767-773.

Úriz, N. (coord.) (1999). *El Aprendizaje Cooperativo*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.

Uruñuela, P. (2010). La Disrupción en las Aulas. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 171-175). Granada: GEU.

Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. México: Impresora Mar-Eva.

Valdés, A., Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(1), 1-17.

Valdés, Á. A., Estévez, E. H. y Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del *bullying*. *Perfiles Educativos, XXXVI*(145), 51-64.

Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Reveue du REDIF, 1,* 15-22.

Valenzuela-Carreño, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere, 11*(37), 283-287.

Valle, A., Barca, A., González-Cabanach, R. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31,* 425-461.

Valle, A., González-Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006a). Algunas claves para comprender la motivación académica. *INFOCOP. Revista de Psicología, 28,* 19-23.
Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006b). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema, 18*(2), 165-170.
Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003a). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education, 44*(5), 557-580. doi: https://doi.org/10.1023/A:1025443325499.
Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003b). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73,* 71-87. doi: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709903762869923.
Valle, A., Núñez, J. C., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología, 26,* 113-124.
Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., González-Cabanach, R., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica, 9*(1), 109-121.
Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. Núñez y A. Valle (coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-141). Madrid: Pirámide.
Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (coords.) (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education Psychology, 11*(1), 19-31.
Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Suárez, N., Freire, C. y Ferradás, M. (2016). Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía, 265,* 481-498.
Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M. y Freire, C. (2015). ¿Es diferente la implicación en los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2*(2), 80-85.
Valle, A., Rodríguez, S., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rosario, P., Blas, R., y Freire, C. (2010b). *Guía de estrategias instruccionales para mejorar la*

motivación de los estudiantes. Almería: Education y Psychology I+D+i.
Valle, A., Rodríguez, S., González-Cabanach, R., Núñez, J., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7,* 1073-1106.
Van Luit, J. E. H., Van de Rijt, B. A. M. y Pennings, A. H. (1999). *TEMT-U, Test de Evaluación matemática temprana Utrech* (adaptadores: J. E. H. Van Luit et al.). Madrid: EOS.
Vázquez, C. y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1*(2), 111-121.
Vellutino, F. R. (1982). Dislexia. *Investigación y Ciencia, 128*, 12-20.
Vellutino, F. R., Steger, J. A., Kaman, M. y De Setto, L. (1975). Visual Form Perception in Deficient and Normal Readers as a Function of Age and Orthographic-Linguistic Familiarity. *Cortex, 11*(1), 22-30.
Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación, 358,* 450-470.
Vicent, M., Inglés, C. J., Sanmartín, R., Gonzálvez, C. y García-Fernández, J. M. (2018). Aggression profiles in the Spanish child population: Differences in perfectionism, school refusal and affect. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 12,* 12. doi: https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00012.
Weaver, A. J. y Lewis, N. (2012). Mirrored morality: An exploration of moral choice in video games. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(11), 610-614.
Wechsler, D. (2014). *WPPSI-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria* (adaptación española: Dpto. I+D Pearson Clinical y Talent Assessment). Madrid: Pearson.
Wechsler, D. (2012). *WAIS-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV. Manual de aplicación y corrección*. Madrid: NCS Pearson, Inc. (edición original, 2008).
Wechsler, D. (2014). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-V* (adaptación española: Hernández, A., Aguilar, C., Paradell, E. y Vallar, F.). Madrid: Pearson.
Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer Verlag. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1.
Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Grenwich, CT: Information Age Publishing.
Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 73-84). Nueva York, NY: Guildford Press.
Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). La enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Manual de la investigación sobre la enseñanza.* Nueva York: McMillan.

Weinstein, C. E., Palmer, D. y Schulte, A. C. (1987). *Learning and study strategies inventory* (*LASSI)*. Clearwater, FL: H y H Publishing.

Wenger, E. (2005). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whitney, I. y Smith, P. (1993). *A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools*. Shefield: University of Shefield.

Wilson, L. (2009). *Best practices for using games & simulations in the classroom. Guidelines for k-12 Educators. Education*. Washington DC: Software @ Information Industry Association (SIIA).

Wolf, M., Bowers, P. G. y Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities, 33,* 387-407.

World Federation of Neurology (1968). *Report of research group on dyslexia and world illiteracy*. Dallas: WFN.

Ylinen, S. y Kujala, T. (2015). Neuroscience illuminating the influence of auditory or phonological intervention on language-related deficits. *Frontiers in Psychology, 6*(137), 1-9.

Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., ... Yukhymenko, M. (2012). Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education. *Review of Educational Research, 82*(1), 61-89. doi: 10.3102/0034654312436980.

Yule, W. y Rutter, M. (1976). Epidemiology and social implications of specific reading retardation. En R. M. Knights y D. J. Bakker (eds.), *The neuropsychology of Learning Disorders: Theoretical approaches* (pp. 25-40). Baltimore, MD: University Park Press.

Zariquiey, F. (s. f.). *Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.colectivocinetica.es/biblioteca/#PROFESORES

Zhao, Z. (2017). *Videojuegos, educación y desarrollo*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España, TESEO.

Edición en formato digital: 2019

Director: Francisco J. Labrador

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-4126-8

Conversión a formato digital: REGA

www.edicionespiramide.es

Índice